B. THOLLON

PROFESSEUR A L'INSTITUTION NATIONALE DES SOURDS-MUETS DE PARIS

SYLLABATION & PHRASÉOLOGIE

DANS LA

DÉMUTISATION DU JEUNE SOURD-MUET

PARIS
GEORGES CARRÉ, ÉDITEUR
3, rue Racine, 3

1895

DU MÊME AUTEUR :

De l'acquisition des idées abstraites par le sourd-muet (Thèse pour l'agrégation de l'enseignement des sourds-muets).

Le Premier livre de lecture du sourd-parlant.

B. THOLLON

PROFESSEUR A L'INSTITUTION NATIONALE DES SOURDS-MUETS DE PARIS

SYLLABATION & PHRASÉOLOGIE

DANS LA

DÉMUTISATION DU JEUNE SOURD-MUET

PARIS
GEORGES CARRÉ, ÉDITEUR
3, rue Racine, 3

1895

371.9124622
T 3565

PRÉFACE

Après leur démutisation — si ce mot pouvait être pris dans son sens le plus large — nos élèves devraient se servir de la parole avec la même facilité et la même spontanéité que nous.

En réalité, on sait que l'emploi du langage parlé continue à exiger une étroite surveillance de la part du maître, une grande attention de la part de l'élève pendant toute la durée des études.

Quelle que soit l'année que l'on considère, la parole des élèves présente presque toujours deux graves défauts :

a) elle est *laborieuse*,

b) elle *manque de cohésion*.

a) On a souvent déploré, en effet, les grosses difficultés que présentent en particulier les leçons d'histoire et de géographie, à cause du grand nombre de mots nouveaux et *difficiles à prononcer* qu'elles contiennent.

b) D'un autre côté, trop de sourds-parlants ajoutent les mots les uns aux autres sans les confondre en ce corps harmonieux, aux contours nettement dessinés que doit être une *phrase parlée*.

On doit attribuer sans doute ces deux lacunes à l'imperfection physiologique de nos élèves pour une part, mais aussi à la façon dont la parole leur est enseignée.

Nous sommes persuadé qu'on peut les combler en grande partie en accordant une plus large place aux exercices de syllabation, dans le premier enseignement de la parole, et en faisant une étude graduée et complète du mécanisme de la phrase.

L'importance théorique de la syllabation a été établie depuis longtemps : en Allemagne, par *M. Vatter*, le célèbre Directeur de l'Institution de Francfort-sur-le-Mein; en France, par *MM. Dubranle*, *Dupont* et *Goguillot*.

Pendant que le présent travail était en cours de publication dans la *Revue Internationale*, on nous a signalé une brochure de *M. Ferreri* et un important ouvrage de *M. Fornari* qui nous ont prouvé qu'en Italie on avait senti toute l'importance de l'étude du mécanisme de la syllabe et de celle du mécanisme de la phrase.

Mais on n'avait jamais entrepris — à notre connaissance, du moins — d'exposer le plan à suivre pour faire passer les principes établis par les savants instituteurs que nous venons de nommer, de la théorie dans la pratique. On ne s'était pas suffisamment préoccupé d'indiquer d'une façon précise la voie à suivre pour conduire insensiblement le jeune sourd du son isolé à la phrase. On avait à peu près complètement négligé surtout de définir le mécanisme de la phrase et d'indiquer par quels moyens et dans quelles limites on pouvait le faire connaître à nos élèves.

Nous avons tenté de combler cette lacune dans le travail que nous publions aujourd'hui et qui a paru dans la *Revue*

Internationale de l'enseignement des sourds-muets, de juin 1894 à juillet 1895.

Nous n'avons pas la prétention d'avoir tracé de la démutisation un plan complet et définitif. Nous voudrions seulement espérer que dans la marche incessante de notre enseignement vers le *mieux*, nous avons apporté un élément de progrès.

B. Thollon.

Mai 1895.

INTRODUCTION

Syllabation et Phraséologie

I

Pour rendre la parole au sourd-muet, chacun sait qu'il ne suffit pas de l'amener à émettre les trente sons dont se compose notre langue. Les sons isolés présentent certes de grandes difficultés. Pour arriver à les émettre, l'élève est obligé de veiller avec soin aux mouvements précis de chacune des parties de l'appareil phonateur qui entrent en jeu. Avec ses organes inhabiles, son attention mobile, sa volonté encore faible il est bien rare qu'il réussisse du premier coup à exécuter ces mouvements avec la précision nécessaire. Il n'y parvient généralement qu'après des tâtonnements assez longs. Et lorsqu'il a réussi à émettre une première fois un son avec pureté il n'en reste pas moins obligé, pendant assez longtemps, de surveiller attentivement le jeu de ses organes, sous peine d'altérer gravement cet élément phonétique. Il faut plusieurs semaines pour que, les mouvements correspondant à un son donné étant devenus *habituels*, l'émission de celui-ci soit spontanée.

Pour arriver à ce point l'enfant doit accomplir un travail d'observation et d'imitation déjà considérable.

Mais ce n'est pas tout. Chaque consonne, en dehors de sa valeur propre, subit, dans son contact avec les voyelles

des modifications si profondes que l'étude des syllabes en acquiert des difficultés particulières (1). Or le nombre des combinaisons que l'on peut former en réunissant les voyelles et les consonnes — combinaisons qui existent réellement dans notre langue — est considérable. L'étude de ces combinaisons nous conduit donc à faire avec nos élèves une longue série d'exercices dont l'ensemble est désigné, dans notre enseignement, sous le nom de SYLLABATION.

La syllabation envisagée ainsi a déjà une étendue et une importance très grandes ; elle offre certes au professeur de première année un nombre considérable de difficultés à vaincre. Cependant, cette lourde tâche ne constitue qu'une partie de la démutisation.

De même que la valeur propre des sons est altérée dans la formation des syllabes, celle des syllabes subit des modifications dans la formation des mots et des phrases. Ces modifications, il est vrai, ne sont pas de même nature dans les deux cas. Dans la formation de la syllabe, le mécanisme des sons est *altéré ;* dans celle des mots ou des phrases, le mécanisme des syllabes est simplement *affaibli* ou *renforcé*, *accéléré ou ralenti :*

Cou*teau ;*

La *ta*sse*;*

Qu'as-tu *fait* ce ma*tin?*

Il n'en est pas moins vrai que, si dans un mot, dans une phrase, chaque syllabe était articulée avec sa valeur propre, la parole serait défigurée. Elle acquerrait une allure automatique qui la rendrait monotone, fatigante à entendre, diffici-

(1) Consulter sur ce point :

J. VATTER. — *Observations méthodiques et pratiques sur le premier enseignement de la parole aux sourds-muets. — Contacts des sons associés dans les syllabes et dans les mots* (*Revue bibliographique internationale de l'éducation des sourds-muets*, décembre 1885, p. 50. Traduction de O. Claveau).

M. DUPONT. — *Positions et mouvements des organes de la parole* (*Revue Internationale de l'enseignement des sourds-muets*, décembre 1885). — *La Syllabation* (*Revue Internationale*, novembre 1886).

FERRERI. — *Provvedimenti necessarii per meglio conseguire il fino del metodo orale nelle scuole dei sordo-muti* (Communication faite au Congrès de Gênes, 1893, p. 13).

P. FORNARI. — *L'Insegnamento della parola*, pages 78 à 92 ; 198 à 205 (1893).

lement intelligible. L'oreille de l'interlocuteur percevrait une succession de sons sans se douter qu'ils puissent avoir une signification. Une telle parole serait, en effet, incomplète ; il lui manquerait un élément important : le *débit ;* nous ne disons pas l'intonation.

Lorsque les exercices de syllabation nous ont conduit du son isolé au mot, il nous reste donc à faire *l'étude du mécanisme de la phrase.*

Cette partie de la démutisation a un double caractère : elle achève la connaissance de la *parole* et elle commence l'étude de la *langue*. Nous réunirons sous la dénomination de Phraséologie les deux ordres d'exercices qu'elle comporte.

L'enseignement de l'articulation se trouve ainsi divisé en deux parties qui ont chacune leur importance : la Syllabation et la Phraséologie.

On a souvent discuté sur la place qui devait être faite à chacune d'elles dans la démutisation. Si l'on n'a pu parvenir à s'entendre, c'est, à notre avis, parce qu'on a toujours négligé de préciser leur caractère, de définir le rôle que doivent jouer : la Syllabation, d'une part ; la Phraséologie, d'autre part.

Nous essayerons de combler cette lacune, au cours de l'étude que nous entreprenons, heureux si nous pouvions contribuer ainsi au rapprochement des partisans et des adversaires de la Syllabation.

II

La marche que nous venons d'esquisser, et qui est suivie par la plupart des professeurs de sourds-muets, conduit progressivement l'élève des éléments phonétiques à la phrase, de l'*analyse* de la parole à sa *synthèse*. Le jeune entendant suit la marche opposée. Il commence par la phrase qu'il bal-

butie d'abord d'une façon à peu près inintelligible. Puis peu à peu sa parole s'éclaircit, les éléments dont elle se compose se perfectionnent, se précisent, et l'enfant arrive progressivement, de lui-même, à une prononciation exacte. En un mot il analyse le mécanisme de la parole après en avoir saisi et pratiqué une sorte de synthèse (1).

Dès lors, pourrions-nous nous demander, ne sommes-nous pas dans l'erreur en présentant d'abord les sons à nos élèves et en leur demandant une correction immédiate dans l'articulation? Ne devrions-nous pas plutôt imiter la mère, perfectionner progressivement, analyser peu à peu une parole présentée d'abord en bloc, par phrases, synthétiquement?

Ce rapprochement entre le sourd et l'entendant est plus séduisant que juste. Le petit entendant ne peut parler correctement dès le début pour deux raisons : à l'âge où il commence à balbutier, son intelligence n'est pas assez développée pour saisir la parole avec exactitude et ses organes phonateurs sont trop faibles pour la reproduire avec précision. Son oreille lui permettra, d'ailleurs, de corriger ses défauts plus tard.

Avec le sourd-muet la situation est bien différente. N'entendant pas, il ne pourra corriger lui-même ses défauts d'articulation. Ceux-ci, loin de s'affaiblir et de disparaître, ne

(1) M. Dupont, dans un article publié par la « Revue Internationale » et intitulé : *la Syllabation* (septembre 1886), fait remarquer avec justesse que le petit entendant émet d'abord des *sons*, puis des *syllabes*, enfin des *mots*. Serait-il exact d'en conclure qu'il *analyse* la parole entendue autour de son berceau et qu'il cherche à se l'assimiler élément par élément? Non, ce n'est évidemment pas là le sens qu'il faut donner à la très juste remarque de M. Dupont. Les premiers sons émis par le jeune enfant ne sont pas à proprement parler des éléments phonétiques, mais des sortes d'*interjections* qui expriment les mouvements de son jeune cœur ou même simplement ses impressions physiques, ses besoins ; ces sons constituent son premier langage. Dans les syllabes répétées (*papa*, *dada*, *toto*) et dans les mots qui viennent ensuite, l'enfant ne voit pas une réunion de sons, mais un ensemble, un tout dont il ne démêle pas les éléments et qu'il reproduit avec plus ou moins d'exactitude. Du reste, il s'y attarde peu et arrive, aussitôt que ses forces le lui permettent, à la phrase. Mais, qu'il s'agisse de sons, de syllabes, de mots ou de phrases, *au point de vue du mécanisme*, la parole se présente d'abord au jeune enfant sous sa forme synthétique. Ce n'est qu'après en avoir fait usage pendant assez longtemps qu'il en démêle les éléments, et que, cherchant à les reproduire avec précision, il donne à sa parole sa forme définitive et parfaite.

feront que s'accentuer. En revanche, à l'âge où il nous arrive, son intelligence est assez développée pour qu'il puisse saisir le mécanisme de la parole et le reproduire.

Sur un seul point le sourd ressemble au petit entendant: ses organes sont imparfaitement propres à l'articulation, ils manquent parfois de *force*, toujours de *souplesse*. Aussi le perfectionnement progressif de la parole se produit-il dans une certaine mesure chez nos élèves. A mesure que leurs organes phonateurs acquièrent de la souplesse et de l'habileté, leur voix s'améliore, les consonnes et même les voyelles acquièrent plus de précision, plus de douceur, plus de coulant, en un mot plus de *naturel*.

Toutefois ce perfectionnement lent et en quelque sorte spontané de l'articulation ne prouve pas qu'il soit possible d'enseigner la parole au sourd en commençant par la phrase, car il ne peut se produire qu'à la condition que nous tenions toujours l'attention de l'élève fixée sur le jeu des organes, sur l'*analyse minutieuse du mécanisme de la parole*.

III

D'ailleurs, nous avons à considérer dans la parole deux choses absolument indépendantes l'une de l'autre : le *mécanisme* et le *sens*. Le premier est assez compliqué pour mériter toute notre attention, et nous porter à négliger pendant quelque temps le second.

Cette division des difficultés se retrouve du reste dans toute étude sérieuse. Personne n'ignore que la musique est une langue qui a son expression. Le véritable artiste donne à chaque *phrase musicale* un sens précis. C'est justement cette puissance d'expression qui fait le charme de la musique et lui donne sa valeur artistique.

Le but du professeur de musique est d'amener son élève à

comprendre ce langage et à en *faire usage* en lui donnant sa signification exacte. Croit-on cependant qu'il se préoccupe dès le début de ce résultat? — Loin de là. Il commence par apprendre à son élève à monter la gamme, lui demandant d'émettre les notes dont elle se compose avec justesse et netteté, mais sans tenir compte des nuances ni de l'expression. Il s'occupe d'abord exclusivement du *mécanisme*, il vise à obtenir des sons purs, mais froids, dépourvus de toute signification. Puis, le professeur combine les notes de la gamme de toutes les façons possibles, dans des *exercices méthodiques* qui contiennent toutes les difficultés du mécanisme musical. Ce n'est que lorsque l'élève est maître de sa voix ou de son instrument et du côté mécanique de la musique qu'on lui enseigne le *style musical* ou la façon de se servir de la musique pour exprimer ses idées, ou plutôt celles du compositeur qu'il interprète. En d'autres termes le musicien fait de la syllabation pure avant d'étudier la phraséologie.

Nous suivons donc la loi commune lorsque, afin de diviser la difficulté, nous négligeons d'abord les rapports de la parole avec les idées qu'elle exprime, pour nous occuper uniquement de son mécanisme, pour faire de la syllabation pure.

Celle-ci nous permet de mettre le sourd-muet à même de surmonter successivement et *rapidement* toutes les difficultés du mécanisme de la parole. Les *combinaisons de sons* que nous faisons répéter prévoient tous les cas que nous rencontrerons plus tard dans l'étude de la langue et font connaître au sourd-parlant, dès la première année, toutes les difficultés de l'articulation. Les *combinaisons de syllabes* que nous faisons ensuite le préparent à la prononciation courante des mots et des phrases. Leur répétition incessante, le nombre et la variété des mouvements — *soigneusement contrôlés* — qu'elle impose aux organes phonateurs de l'élève rendent vite *habituels* ces mouvements compliqués et délicats que la volonté doit d'abord diriger avec soin. Elle donne de plus à ces organes l'agilité et l'adresse nécessaires au débit de la phrase.

IV

On a cependant fait, on fait encore à la syllabation bien des objections. Nous allons rappeler les plus graves et essayer de montrer combien elles sont peu fondées.

La syllabation, a-t-on dit, retarde l'acquisition du langage. Lui consacrer une année, c'est perdre un temps précieux et retrancher à la culture intellectuelle de l'élève.

On pourrait peut-être accepter cette objection comme fondée, sans pour cela rejeter les exercices de syllabation pure, car il n'est pas prouvé que *la perfection de la parole et la sûreté de la lecture sur les lèvres soient moins importantes dans la vie du sourd-parlant que la correction de la langue et l'étendue des connaissances.*

Mais, ne voulant pas nous prononcer à la légère sur une question aussi grave, nous nous bornerons à montrer combien le reproche fait à la syllabation est immérité.

D'abord la Syllabation retarde fort peu le point de départ de l'étude de la langue — nous le montrerons plus loin — et si elle renferme au début cette étude dans des limites bien définies, on verra qu'elles ne sont pas aussi étroites qu'on le suppose trop souvent.

De plus, qu'arrive-t-il lorsqu'on aborde l'étude du langage avant d'en avoir fixé solidement le mécanisme? La parole des élèves reste pour toujours laborieuse et *lente*. Chaque mot nouveau que l'on enseigne affecte pour nos sourds-parlants une allure rébarbative. Ils connaissent bien tous les éléments phonétiques dont se compose le mot qui leur est présenté, mais ils sont déconcertés par leur arrangement capricieux et imprévu. Ils sont obligés de s'escrimer pour prononcer toutes les syllabes de ce mot et ils ont de la peine à les retenir. Toutes les leçons orales sont ainsi rendues *lentes*.

Si, au contraire, on a fait des exercices de syllabation nombreux et variés, la parole du sourd est plus coulante, plus

rapide. La plupart des combinaisons de sons et de syllabes qui existent dans la langue française ayant été présentées dans ces exercices, les mots nouveaux dont on est amené à se servir font à l'enfant l'effet de vieilles connaissances qu'il retrouve, qu'il s'assimile sans difficulté et *rapidement*. Et même l'idée que ces mots expriment leur communique un charme nouveau. Avec un élève préparé ainsi, il est clair que les leçons orales seront plus *rapides* qu'avec son camarade de tout à l'heure.

Dans ces conditions ne peut-on se demander quel sera le plus avancé (à sa sortie de l'Institution) au point de vue du langage et des connaissances générales, de l'élève dont nous venons de parler ou de celui à qui on aura pu enseigner, dans les premiers mois, trois ou quatre cents expressions, en négligeant les exercices purement mécaniques ? Nous ne parlons pas de la pureté de l'articulation qui aura dû être forcément un peu sacrifiée chez le dernier.

V

Un reproche que l'on fait avec plus de raison (au moins en apparence) aux exercices de syllabation, c'est qu'*ils manquent d'intérêt*. On va même jusqu'à les accuser de faire prendre la parole en dégoût et de détourner le sourd de ce moyen de communication.

Ce reproche est grave et il mérite d'être examiné de près. — Lorsqu'on nous recommande de rendre notre enseignement attrayant, on nous donne certes un excellent conseil. Mais il y a, nous semble-t-il, deux façons de l'interpréter. On peut considérer que nous ne devons présenter à nos élèves *que des choses intéressantes par elles-mêmes*, ou bien croire qu'on nous engage simplement à *rendre attrayantes les notions* que nous avons à enseigner.

Nous pensons que c'est la deuxième interprétation qui est la bonne. — En effet, le programme des connaissances dont nos élèves ont besoin est nettement défini et, dans le nombre, il en est qui ne sont pas forcément intéressantes par elles-mêmes : le *mécanisme de la parole* est de celles-là.

Mais, si les exercices mécaniques ne peuvent être supprimés, il n'est peut-être pas impossible de leur donner quelque attrait. Il faut peu de chose pour intéresser un enfant. Un jouet fort laid l'amuse, s'il est recouvert d'un vernis brillant ; un affreux polichinelle l'enchante, s'il est vêtu d'étoffes aux couleurs vives. Ne pouvons-nous donner aux exercices de syllabation ce brillant, ce vernis superficiel qui suffirait pour intéresser notre élève ?

Rendons d'abord ces exercices aussi simples que possible. Plaçons-nous devant la glace. Que l'enfant ait toujours devant ses yeux la bouche du maître et la sienne. Il s'habituera vite à les comparer sans cesse, et il s'efforcera de reproduire aussi fidèlement que possible les exercices faits par le maître. Les variations incessantes des deux images qu'il a constamment sous les yeux fixent sans peine son attention, tiennent sans cesse son esprit en éveil, l'occupent, l'absorbent et, somme toute, l'*intéressent*. Qu'on joigne à cela l'émulation que le maître peut exciter chez son élève en s'intéressant lui-même à ces exercices ; le plaisir que procure toujours une difficulté vaincue ; et enfin l'importance que prennent vite aux yeux d'un enfant les récompenses (bons points, images, témoignages de satisfaction) que lui vaut son application, et on voudra bien reconnaître que la syllabation pure n'est pas aussi aride qu'on pourrait croire et qu'elle est loin d'avoir ce caractère rebutant qu'on est naturellement porté à lui prêter. Il suffit, pour la rendre, sinon très agréable, du moins assez attrayante, de dissimuler sous quelques fleurs les aspérités de cette voie ardue que notre élève doit parcourir.

Comment procèdent d'ailleurs ceux qui reprochent à la syllabation pure de manquer d'intérêt ? Au lieu d'étudier dans des combinaisons méthodiques les sons : *o*, *i*, *è*, *f*, *ch*, *l*, par exemple, et les syllabes formées avec ces sons, dès

qu'ils les ont obtenus, ils enseignent la phrase : *il fait chaud.* Ils font répéter cette phrase dix fois, vingt fois, jusqu'à ce qu'elle soit prononcée d'une façon convenable, jusqu'à ce que l'élève ait triomphé de toutes les difficultés qu'elle présente. Ne pensez-vous pas que l'enfant, après le premier mouvement de curiosité excité chez lui par le rapport qui existe entre la phrase présentée et un phénomène qu'il connaît bien, trouvera singulièrement sèche la répétition qui suit? Agir ainsi n'est-ce pas lui donner un avant-goût d'une friandise qu'on remplace aussitôt par une potion amère? N'y-a-t-il pas quelque cruauté à exciter ainsi sa curiosité sans la satisfaire, et ne vaudrait-il pas mieux lui laisser ignorer encore une jouissance qu'on est obligé de lui mesurer avec tant de parcimonie?

En somme, cette façon de procéder revient à la syllabation avec ces différences — qui ne sont pas à son avantage — qu'elle excite trop tôt un penchant qu'elle ne peut satisfaire, qu'elle n'est pas méthodique, ne divise pas, ne gradue pas la difficulté. Et, pour vouloir arriver trop vite au but, elle risque de le faire manquer. Au surplus, notez que le nombre d'expressions ou de formules que l'on peut enseigner de cette façon sera toujours très limité et ne peut être considéré que comme une quantité négligeable dans l'ensemble de l'éducation du sourd-parlant.

Dès lors on ne voit pas l'avantage d'un tel système et on peut se demander si des phrases présentées d'une façon prématurée et apprises si laborieusement sont bien propres à donner au sourd l'idée de la spontanéité avec laquelle la parole doit exprimer nos pensées. On peut se demander enfin si, en lui présentant sous d'aussi fâcheux auspices ce moyen de communication, on ne risque pas de le lui faire détester.

Si, au contraire, on étudie, dans les exercices spéciaux, toutes les difficultés du mécanisme de la parole, le jour où on enseigne une phrase, l'élève n'a, pour la prononcer, qu'à appliquer ce qu'il sait et il peut savourer sans aucune préoccupation étrangère la joie que lui cause cette chose nouvelle pour lui : le rapport qui existe entre une idée qu'il possède

et les mots qu'il prononce, rapport très simple, qu'il ignorait cependant.

VI

Une autre objection que l'on fait à la syllabation est la suivante : *en enseignant la parole son par son, syllabe par syllabe, il est impossible d'amener le sourd-parlant à débiter couramment une phrase. On lui fait si bien contracter l'habitude de décomposer la parole que, plus tard, malgré lui, il détachera chaque syllabe, comme au temps des premiers exercices mécaniques.*

Il n'est pas difficile de montrer que la syllabation, au contraire, est le moyen le plus sûr de préparer la prononciation courante, à condition qu'elle soit, dès le début, dirigée dans ce sens.

En effet, pour pouvoir constituer une phrase, telle qu'elle sort de notre bouche d'entendants, il suffit, comme dans toute synthèse, de réunir à des doses convenables les éléments dont elle se compose. Mais il importe avant tout de posséder ces éléments, d'avoir des sons purs et de les lier d'une façon irréprochable. Les doses auront beau être exactes ; si les éléments sont impurs, jamais le corps constitué par leur combinaison ne sera celui qu'on voulait obtenir. Pour la parole, on pourra, en variant la durée et l'intensité des syllabes et des mots, obtenir quelque chose qui se rapprochera de la *phrase parlée*, par le rythme ; mais, si les sons et leurs liaisons ne sont pas bons et solidement fixés, jamais on n'obtiendra la phrase parlée telle que nous pouvons l'émettre nous-même, abstraction faite des variations que subit chez nous la hauteur des sons.

Si maintenant nous descendons de la théorie à la pratique, nous reconnaîtrons volontiers qu'il est impossible d'atteindre la perfection dans l'enseignement au sourd des sons et de leur liaison. Mais on voudra bien admettre que plus nous en

approcherons, plus la parole courante de nos élèves se rapprochera de la nôtre; plus nous perfectionnerons les éléments, meilleur sera le corps obtenu par leur réunion.

Il y a plus. Pour qu'en causant ou en lisant le sourd puisse veiller au débit de la phrase, il faut que les éléments phonétiques et leurs combinaisons lui soient assez familiers pour qu'il reporte sans danger son esprit sur l'ensemble de la phrase et qu'il veille à l'application des principes de débit dont nous lui aurons fait prendre l'habitude. Il faut que, saisissant rapidement, presque comme nous le faisons nous-mêmes, les éléments constitutifs de la phrase, il puisse apporter tous ses soins à leur réunion, à la composition de la *phrase parlée*. C'est justement le résultat que l'on cherche à obtenir en lui enseignant la parole suivant une analyse rigoureuse et une *progression lente et méthodique*.

L'élève qui n'a pas assez fait de syllabation reste pendant longtemps obligé de surveiller l'émission de chaque son, de chaque syllabe. Il s'escrime, pour ainsi dire, à déchiffrer, à décomposer, à analyser les phrases. C'est justement lui qui, absorbé par les difficultés des combinaisons de sons avec lesquelles on ne l'a pas familiarisé, perd de vue l'ensemble de la phrase.

VII

En abordant dès le début l'enseignement de la langue, dit-on encore, *on empêche les élèves de faire des signes; tandis qu'en faisant de la syllabation pure, comme on les laisse dépourvus d'autre moyen de communication, on les oblige pour ainsi dire à se servir de celui-là.*

Il y a du vrai dans cette assertion, — en ce qui concerne la première année. Mais, si, se plaçant à un point de vue plus élevé, on considère l'ensemble de l'éducation des sourds-muets, l'objection diminue singulièrement de valeur et,

dans une certaine mesure, se retourne contre ceux qui la présentent.

Si on aborde trop tôt l'enseignement de la langue, les organes phonateurs, encore trop inhabiles, ne peuvent suivre l'esprit dans l'expression des idées. Loin d'être un moyen de communication d'un emploi spontané, la parole est un exercice laborieux, un outil incommode que l'enfant rejette volontiers pour se servir de la mimique ou de l'écriture.

Supposons qu'on nous oblige à communiquer au moyen des signes avant que nos mains aient acquis suffisamment d'habileté pour l'emploi de ce langage. Pendant assez longtemps nous ne pourrions nous exprimer qu'avec une extrême lenteur. Obligés de faire appel à chaque instant à notre mémoire pour trouver le signe dont nous aurions besoin, nous perdrions facilement « le fil de nos idées ». La conversation mimée serait pour nous une corvée. Nous prendrions vite le langage des signes en aversion et nous éprouverions un besoin impérieux de nous exprimer oralement. Cela doit fatalement se produire — en sens inverse — chez le sourd-muet à qui on enseigne la langue trop tôt.

Mais supposons qu'avant de nous obliger à exprimer nos pensées par signes on nous fasse subir un long entraînement, une préparation méthodique à ce langage. Le jour où nous possèderions le mécanisme des signes aussi bien que nous possédons celui de la parole, nous n'aurions aucune raison de préférer le deuxième moyen de communication au premier et il est probable que nous nous servirions volontiers de celui-ci.

Encore une fois cela doit se produire en sens inverse (toutes proportions gardées) chez le sourd-muet. Le jour où sa parole est facile et sûre, il se sert volontiers de ce moyen de communication. Il en comprend l'avantage lorsque, pendant les vacances, il se trouve plongé au milieu d'entendants : ses parents, ses voisins, ses camarades. Si sa parole est facilement intelligible, si elle n'est pas désagréable à entendre, la joie de ceux qui l'entourent, les compliments qu'il reçoit le rendent fier de son acquisition et la lui font aimer.

On a fait remarquer bien souvent que les bons élèves ont moins de tendance à faire des signes que leurs camarades. *C'est parce qu'ils connaissent mieux la langue*, dit-on généralement.

Ne serait-ce pas plutôt parce que *chez eux la parole est moins laborieuse*, parce que leurs organes phonateurs sont plus habiles ?

Revenons maintenant à la première année. Le professeur a, pour communiquer avec ses élèves, *la lecture sur les lèvres synthétique*, au moyen de laquelle il arrive promptement à se faire comprendre. Mais, pour communiquer entre eux et même avec le maître, les élèves n'ont malheureusement que les *gestes*. Ce serait les forcer à vivre (côte à côte) complètement isolés les uns des autres que de vouloir leur en interdire l'usage.

Toutefois, si l'on considère combien sont peu nombreuses les idées que nos petits sourds éprouvent le besoin d'échanger pendant les premiers mois qu'ils passent près de nous, et combien elles sont d'ordre matériel, on ne s'effrayera pas trop de cette petite place laissée aux gestes. Le plus souvent il suffira à nos élèves, pour se faire comprendre, de montrer l'objet qui les préoccupe en accompagnant ce geste — bien inoffensif — d'un jeu de physionomie particulier, ou bien ils dessineront dans l'espace les contours d'un objet vu récemment, ou bien encore ils reproduiront une action, etc.

Ce ne sont pas là à proprement parler des signes, mais simplement des gestes naturels dont toute créature humaine se servirait si elle était tout à coup privée de la parole (1). Ces gestes sont, dans une certaine mesure, *personnels*, car chaque élève les invente au moment où il en a besoin. Ils sont par cela même *peu précis* et essentiellement *variables*.

(1) M. P. Fornari, dans *Il Sordomuto raccomandato*, distingue trois catégories de gestes : « Les *descriptifs*, les *expressifs* et les *indicatifs*. Ces derniers sont ceux que l'on fait pour indiquer un lieu (choses que l'on a sous les yeux, éloignement) et le temps ; les expressifs servent à faire connaître l'état de l'âme, la volonté (oui, non, déplaisir, plaisir, etc.); et les descriptifs sont constitués par un dessin tracé dans l'air pour rappeler la chose (matérielle) ou l'action que le petit muet veut indiquer. » P. 3.

Quelques-uns, il est vrai, sont bien vite adoptés par tous les élèves de la classe et reviennent assez fréquemment dans leurs sommaires entretiens. Mais il serait exagéré d'en conclure qu'ils peuvent arriver à former un langage étendu auquel le sourd s'attachera. Ils ne constitueront jamais, l'expérience le prouve, qu'un moyen de communication incommode dont le sourd-muet se sert tant qu'il n'en a pas d'autre, mais qu'il rejette volontiers dès qu'il peut faire usage de la parole.

Le professeur de première année constate chaque jour le peu d'attachement de ses élèves pour leur premier langage de gestes. Citons un exemple entre beaucoup d'autres. Dans les premiers mois, lorsqu'un élève veut demander la permission de se laver les mains, il fait naturellement le simulacre de cette action. Mais, dès que l'enseignement de la parole est assez avancé pour que le maître puisse dire à son élève : *lave-toi* et lui faire connaître le sens de cette formule, celui-ci s'en empare avidement et, dénaturant un peu sa signification, il ne manque pas de s'en servir pour demander l'autorisation de se laver, chaque fois qu'il en a besoin.

Au cours de la première année une expression ou une formule viennent ainsi de temps en temps chasser un geste pour prendre sa place. Ce n'est pas sans un certain étonnement même qu'on constate avec quelle facilité nos élèves se détachent de leur premier moyen de communication. Il n'est pas rare de voir un geste dont ils se sont servi fréquemment pendant plusieurs mois abandonné tout à coup comme s'il avait toujours été ignoré. Cela s'explique sans doute par la joie mêlée d'un peu de fierté, que le petit sourd éprouve à faire l'application des éléments phonétiques qu'il a étudiés, par la sûreté et la rapidité avec laquelle il remarque qu'il se fait comprendre grâce à la parole, enfin par les encouragements que son maître ne manque pas de lui donner.

Dans ces conditions, il est clair que nous pouvons laisser sans danger nos petits sourds se servir de gestes, pendant l'étude du mécanisme de la parole, pour exprimer tous leurs besoins et même pour tenir entre eux de minuscules conversations. Le danger ne devient réel que si nous voyons appa-

raître dans notre classe les signes *purement conventionnels* dont se compose le langage mimique proprement dit.

Cela se produit lorsque l'un de nos élèves a appris le langage des signes dans un établissement qu'il a fréquenté avant d'entrer à l'Institution, ou bien lorsque nos petits sourds de première année sont en contact avec leurs aînés. Dans ces deux cas le langage des signes prend rapidement une extension inquiétante. Mais il serait souverainement injuste d'en rendre responsables les exercices de syllabation pure, sous prétexte qu'ils retardent l'acquisition de la langue. La phraséologie que l'on pourrait enseigner en supprimant ces exercices serait d'ailleurs impuissante à remédier au mal. Vouloir donner à la hâte tous les mots dont l'enfant a besoin, alors même que les sons dont ils se composent ne sont qu'ébauchés, ce serait sacrifier l'avenir au présent.

Si dans une digue, minée intérieurement, on voyait à chaque instant un nouveau filet d'eau se faire jour, il ne viendrait certes à l'esprit de personne que le meilleur moyen d'empêcher l'inondation consiste à cimenter chaque crevasse à mesure qu'elle se forme, car ce travail fastidieux n'empêcherait pas la digue usée d'être emportée un beau jour. Le seul parti sûr serait évidemment de construire une digue nouvelle et solide, sans se soucier si, pendant sa construction, un peu d'eau se répandait dans la plaine.

Il en est de même pour nous. L'apparition, chez nos élèves, des premiers *signes méthodiques* ne peut que nous faire redoubler d'ardeur dans l'étude du mécanisme de la parole. Elle nous montre combien il est urgent de donner à nos petits sourds une parole sûre, coulante et rapide, afin d'avoir une digue solide à opposer un jour au flot menaçant du langage des signes.

Et, pour nous résumer, ne pourrions-nous pas faire remarquer que, si l'on est tenté de reprocher à ceux qui insistent longuement sur les exercices de syllabation pure, de favoriser le développement du langage des signes, ils seraient peut-être en droit de répondre: « Nous suivons pour le combattre la marche la plus lente, mais la plus sûre » ?

Intonation. — Débit

I

Chez l'entendant — même chez celui qui ignore jusqu'aux premiers principes de la diction — la parole se plie admirablement à l'expression des sentiments. Elle est gaie ou triste, dure ou caressante, impérieuse ou suppliante, suivant « l'état d'âme » de celui qui parle.

On est presque naturellement porté à supposer que chez le sourd, au contraire, la parole doit être monotone et froide. On comparerait volontiers l'entendant à l'artiste qui observe mille nuances pour donner à une mélodie son véritable caractère; et le sourd-parlant à l'orgue de barbarie qui égrène automatiquement les notes de la même mélodie, en les dépouillant de tout leur charme, de toute leur expression.

L'absence de l'ouïe suffit-elle pour justifier une telle différence? Évidemment non. Elle ne transforme pas le sourd en automate. Celui-ci vit, il jouit, il souffre. La vie intérieure est la même chez lui que chez l'entendant. Tous deux peuvent éprouver les mêmes sentiments, être agités par les mêmes passions.

Mais si la surdité a empêché nos petits élèves de percevoir et de reproduire d'eux-mêmes les sons de notre langue, à plus forte raison les a-t-elle mis dans l'impossibilité de connaître les modifications que les sons subissent pour se plier à l'expression des sentiments. Lorsque nous entreprenons de démutiser nos jeunes sourds, si nous nous contentons de leur faire connaître les sons et leur liaison, notre tâche est

donc incomplète. Nous ne leur donnons qu'un corps inerte, auquel il reste à infuser le mouvement, la vie.

On a pu, en analysant le mécanisme des sons, y découvrir des éléments susceptibles d'être perçus par le sourd, et amener celui-ci à reproduire tous les sons de notre langue. En appliquant cette méthode d'investigation aux modifications des sons, aux différents caractères que nous donnons à notre parole pour la rendre expressive, ne peut-on y découvrir aussi des éléments que le sourd soit capable de percevoir, et qui puissent lui permettre de reproduire, au moins dans une certaine mesure, ces modifications?

II

La parole de l'entendant reçoit son allure dégagée, expressive, vivante, d'un ensemble de qualités qu'on a coutume de réunir sous le nom d'*intonation*. Ces qualités sont au nombre de trois principales, car on peut distinguer dans l'intonation trois éléments bien distincts : le *rythme* (qui donne aux syllabes et aux mots une *durée* variable), l'*accentuation* (qui donne aux syllabes et aux mots une *intensité* variable) et l'*intonation* proprement dite (qui donne aux syllabes et aux mots une *hauteur* variable.)

Les deux premiers éléments de l'intonation sont sans nul doute accessibles au sourd. Le toucher le renseigne sur l'*accentuation*, et ce même sens joint à la vue ou simplement le toucher par pression, lui permettent de se rendre compte du *rythme* de la parole.

Quant à la *hauteur*, nous ne sommes pas éloigné de croire qu'elle est inappréciable pour ceux qui sont privés de l'ouïe.

Les physiciens nous disent qu'elle dépend « du nombre de vibrations effectuées dans un temps donné par le corps qui produit le son ». Apprécier le nombre de vibrations constitue certainement pour le toucher de nos élèves une tâche au-

dessus de son acuité. — De leur côté, les physiologistes ajoutent, en ce qui concerne la *phonation :* « Les conditions qui ont le plus d'influence sur la hauteur du son sont : la longueur, la largeur, et *surtout la tension des cordes vocales*. La *force du courant* d'air peut faire hausser aussi la hauteur du son (1). »

On peut bien régler dans une certaine mesure la tension des cordes vocales chez nos élèves, mais pas avec assez de sûreté ni de précision, croyons-nous, pour qu'ils puissent parvenir à émettre *volontairement* chacun des sons à différentes hauteurs. L'observation de la tension des cordes vocales sert plutôt pour ramener à sa hauteur propre une voyelle émise *involontairement* trop haut ou trop bas.

La force du courant d'air est certes plus facile à régler. Cependant il nous paraît bien difficile de mettre le sourd-parlant en état de produire consciemment les inflexions qui entrent dans l'intonation de la conversation ordinaire.

Est-ce à dire que la parole de nos élèves sera forcément *psalmodiée?* — Non, puisque, d'une part, les voyelles peuvent être divisés en trois groupes dont chacun a sa note spéciale (*a*, *eu*, *u*, correspondent à la même note de la gamme et sont moins élevées que *è*, *i*, et plus élevées que *o*, *ou*) (2); et que d'autre part le renforcement du courant d'air hausse les syllabes accentuées.

Mais les variations apportées par le sourd-parlant dans la hauteur des syllabes d'une phrase sont une simple conséquence de l'accentuation. Il ne nous semble pas que nous puissions nous préoccuper de les enseigner directement (3). En revanche, nous devons apporter tous nos soins à lui faire

(1) Beaunis, *Nouveaux éléments de physiologie humaine*. T. 2, p. 942.

(2) Voir sur ce point le très intéressant article publié par M. Dupont dans la *Revue Internationale* de juin 1887, sous ce titre : *Parole et musique*.

(3) En Italie cependant, on considère en général cet enseignement comme possible et on le pratique : A *Bergamo*, on fait vocaliser les élèves, avec chaque voyelle, sur trois notes (*Exercices de gymnastique pulmonaire et d'émission de la voix pour l'articulation*, etc. Ouvrage dû à Don G. Ghislandi, bien que publié après sa mort). — M. Scuri assure qu'on arrive facilement à faire émettre chaque voyelle à hauteurs différentes (*La parola sentita*). — M. F. Fornari recommande d'exercer les élèves à émettre les voyelles à deux hauteurs différentes (*Insegnamento della parola*, p. 209), pour préparer l'intonation.

saisir et reproduire le *rythme* et l'*accentuation* de la parole.

L'intonation incomplète qui résulte de la réunion de ces deux éléments et que nous pouvons appeler DÉBIT suffit pour donner à la parole une allure assez vive, pour la rendre claire, assez agréable à entendre, vivante, en un mot.

Cette parole conserve sans doute, chez le sourd-parlant, un caractère spécial, une allure bien différente de celle que nous donnons à notre propre parole. Elle n'est cependant pas une monotone psalmodie. Elle est loin surtout d'avoir l'allure automatique qu'on lui prête trop volontiers.

III

Le sourd peut donc — cela n'est pas douteux — s'assimiler jusqu'à un certain point le débit de la parole. Mais à quel moment doit-on se préoccuper de lui faire acquérir cette notion?

Si l'on considère la syllabation simplement comme l'étude des déformations que les sons subissent en se réunissant pour former les syllabes, on est naturellement amené à négliger le débit au cours des exercices de syllabation. L'élève, dans ce cas, *articule* pendant toute la première année, il n'apprend à *prononcer* que dans les années suivantes.

Cette marche n'est pas naturelle. Les termes : *articulation* et *prononciation*, que l'on emploie fréquemment dans notre enseignement, ne correspondent pas à deux formes nettement distinctes de la parole. C'est l'habitude que l'on a d'opposer ces deux termes l'un à l'autre qui a conduit à considérer comme une forme de la parole, l'articulation, qui n'est en réalité qu'une parole incomplète.

Le débit, en effet, n'est pas un ornement de luxe, mais un élément essentiel de la parole. On ne peut faire entendre convenablement, nous ne dirons pas : un mot, mais le groupe de syllabes le plus simple : *apa*, par exemple, sans tenir compte du débit. En lisant ces deux syllabes, nous passons rapidement sur la première voyelle et nous prolongeons légèrement la deuxième (rythme); de plus, nous articulons la syllabe : *pa* un

peu plus fortement que la voyelle qui précède (accentuation). Si nous ne faisons pas entrer dans la lecture du groupe : *apa* les deux éléments qui constituent le débit, nous le lisons mal. Cela est si vrai qu'une personne qui nous entendrait écrirait sous notre dictée : *a-pa*.

Tolérer que l'enfant se contente d'*articuler* tous les exercices de syllabation, c'est donc courir le risque de fixer chez lui une parole incomplète. Ne serait-il pas plus exact de considérer la parole comme composée de trois *éléments essentiels :* les *sons*, leur *liaison* et le *débit* ? Et ne serait-il pas plus profitable de se préoccuper dès le début de faire acquérir à nos élèves ces trois éléments ?

On peut cependant se demander s'il est possible de tenir compte du débit dans les premiers exercices de syllabation. Pour l'*accentuation*, il n'y a pas de doute : dès que l'élève sait émettre un son ou une syllabe le toucher simultané lui permet de percevoir leur intensité et par suite de la varier. Pour le rythme, la difficulté n'est guère plus grande — si les organes phonateurs de l'élève ont déjà une certaine agilité.

Or, celle-ci a pu être développée, dans une certaine mesure, au cours de la période préparatoire, par une gymnastique spéciale de la langue, des lèvres et des mâchoires (1). De plus il est bon de remarquer que, pour tenir compte du débit, il n'est pas indispensable de parler vite. Il suffit de maintenir entre la durée et l'intensité des différentes syllabes d'un groupe, d'un mot ou d'une phrase, la proportion convenable. Une phrase peut être *débitée* lentement, même très lentement (2).

IV

Des considérations qui précèdent, il résulte que le débit de la parole peut et doit nous préoccuper dès le début de la

(1) Voir *De la préparation des organes de la parole chez le jeune sourd-muet*, de notre collègue, M. Boyer.

(2) Nous dirons plus loin à quel moment précis le débit doit s'ajouter aux deux premiers éléments de la parole, dans les exercices de syllabation.

démutisation du jeune sourd et que des exercices spéciaux destinés à faire acquérir cette notion à notre élève doivent être faits parallèlement à ceux qui ont pour but l'étude des trente sons de la langue française.

A TOUTES LES ÉTAPES de l'étude du mécanisme de la parole, la marche à suivre doit donc être la suivante :

1° *Enseigner un son ;*

2° *Le joindre aux sons connus de façon à former toutes les sortes de syllabes que l'on rencontre dans notre langue ;*

3° *Former avec tous les sons enseignés :* des *groupes de syllabes*, des *mots et* (aussitôt que cela est possible) des *phrases que l'on fait débiter couramment.*

De cette façon, on passe successivement en revue les trois éléments de la parole : les *sons*, leur *liaison* et le *débit* ; et, dès qu'ils sont connus, on les réunit pour obtenir la parole dans sa forme synthétique et complète : la *phrase parlée.*

Les deux premières parties du plan que nous venons de tracer ont été étudiées, en France, par M. DUBRANLE, dans son Cours normal d'articulation ; par M. DUPONT, dans la *Revue Internationale* (articles cités) et par M. GOGUILLOT, dans son ouvrage intitulé : *Comment on fait parler les sourds-muets.* Mais on ne s'était pas préoccupé jusqu'ici de faire servir les exercices de syllabation à la préparation de la phrase parlée (1). Quant à l'étude du mécanisme de la phrase, M. Goguillot qui l'a abordée, en a senti toute l'importance, car il déclarait en 1889 (à la page 329 de l'ouvrage cité plus haut) qu'il « serait heureux de voir un de ses confrères la reprendre et la développer ».

Nous allons essayer de répondre — autant que nous le permettra notre expérience encore bien jeune — au vœu de notre regretté collègue.

(1) Depuis que cette étude a été publiée dans la *Revue Internationale*, nous avons eu le plaisir de constater que M. P. FORNARI avait fait ressortir l'importance de cette partie de la démutisation, dans l'ouvrage que nous avons déjà cité. Voir le chapitre : *Intonation de la parole*, p. 205.

SYLLABATION

Préparation de la phrase parlée

Tous les exercices faits en vue de l'étude des sons constituent en réalité une *préparation indirecte* de la phrase. De plus celle-ci demande aux organes phonateurs certaines qualités qui peuvent être développées chez le jeune sourd par des exercices spéciaux qui la *préparent directement*.

Avant d'aborder l'étude de la phrase parlée, nous allons exposer les grandes lignes de cette double préparation.

I. — *Préparation indirecte.*

Afin d'être plus clair dans l'exposition des exercices dont se compose la préparation indirecte, nous prendrons un exemple. Supposons que nous ayons déjà enseigné les voyelles *a*, *o*, *ou*, les consonnes *p*, *t*, *c*, *f*, *s*, *b*, *d*, *g*, *l*, et que nous voulions faire connaître la consonne : *ch*. Voici la marche que nous suivons :

1° Nous faisons émettre cette consonne isolément jusqu'à ce qu'elle ait une pureté convenable (1).

(1) Nous avons dit ailleurs (*Revue Internationale de l'enseignement des sourds-muets*, numéro de décembre 1894, p. 295) quelles sont les consonnes qui peuvent être enseignées isolément et celles qu'il y a intérêt à présenter au jeune sourd en les faisant d'abord suivre de la voyelle *a*. Avec les dernières on laissera naturellement de côté ce premier exercice pour commencer par le suivant.

2° Nous lui associons la voyelle : *a*, pour fermer la syllabe simple et directe : *cha* ; puis nous mettons cette syllabe en contact avec toutes celles que nous avons formées précédemment d'une façon analogue :

1er Exercice de syllabation

chapa, *chata*, *chaca*, *chafa*,
chala, *chada*, *chaga*, *chava*,
chala

Dans cet exercice la syllabe nouvelle (*cha*) est initiale.

3° Nous reprenons les groupes syllabiques précédents, mais en mettant la syllabe nouvelle à la fin :

2e Exercice

pacha, tacha, cacha, facha,
bacha, dacha, gacha, vacha,
lacha

4° Dans les deux exercices qui précédent, nous remplaçons la voyelle : *a* par les autres voyelles connues (*o, ou*) :

3e Exercice

chopo, *choto*, *choco*, *chofo*,
chobo, chodo, *chogo, chovo,*
cholo

4e Exercice

pocho, tocho, *cocho*, *focho*,
bocho, *docho*, *gocho, vocho*,
lcho

5e Exercice

choupou, *choutou, choucou, choufou*,
choubou, choudou, *chougrou*, *chouvou*,
choulou

6e Exercice

pouchou, *touchou*, *couchou*, *fouchou*,
bouchou, *douchou*, *gouchou*, *vouchou*,
bouchou

5° Nous ajoutons la consonne : *ch* aux voyelles et aux syllabes connues :

7e Exercice

ach, pach, *tach*, *cach*, *fach* ,
bach, dach, gach, *vach*, *lach*,

8e Exercice

och, *poch*, toch, *coch*, *foch*,
boch, doch, *goch*, voch, loch,

9e Exercice

ouch, pouch, *touch*, *couch*, fouch,
bouch, *douch*, gouch, vouch, *louch* (1).

Jusqu'ici nous avons évité — intentionnellement — de rapprocher les consonnes *s* et *ch*, deux sifflantes qui ont une très grande analogie.

De leur parenté de mécanisme, il résulte chez nos élèves une tendance à confondre *ch* et *s* (2). Il est donc prudent de ne rapprocher ces deux sons que lorsque chacun d'eux est fixé. C'est pourquoi nous n'avons pas fait figurer la consonne *s* dans les exercices qui précèdent (3). Nous pouvons maintenant combler cette lacune :

(1) Quand il s'agit d'une consonne enseignée isolément comme *ch*, ces trois exercices peuvent être faits avant les six qui précèdent. Pour les autres, cette interversion ne saurait avoir lieu.

(2) C'est cette tendance qui produit chez les entendants, et particulièrement chez les Auvergnats, le *chuintement*, ainsi que le fait remarquer M. Goguillot.

(3) Il est bon de prendre la même précaution à l'égard de tous les éléments phonétiques dont le mécanisme présente de grandes analogies : *p-b* ; *p-m* ; *b-m* ; *è-é* ; *l-n*, etc.

***

10e Exercice

chas, *chassa*, sach, sacha,
chos, chosso, soch, socho,
chous, choussou, *souch*, souchou (1).

Nous pourrions, en continuant à combiner avec méthode les sons connus et la consonne nouvelle, former des groupes de deux ou de trois syllabes en nombre considérable. Mais cela nous entraînerait trop loin et serait inutile. Le point essentiel était de *mettre la consonne nouvelle et les syllabes dans lesquelles elle entre en contact avec les sons et avec les syllabes déjà étudiés.*

Maintenant que ce premier résultat est acquis, il suffira de choisir, parmi la quantité de combinaisons possibles, celles qu'il est utile de faire connaître : Pour cela, le plus simple est de consulter le dictionnaire et de prendre les combinaisons qui existent réellement dans la langue. En d'autres termes, il faut chercher *les mots* que l'on peut former avec les sons connus et dans lesquels figure celui qui nous occupe.

11e Exercice

*ch*acal, *ch*al, *ch*aloup, *ch*aco,
*ch*ap, *ch*apo, *ch*ocola, *ch*aptal,
*ch*ac, *ch*ato, *ch*atou, *ch*oc,
*ch*op, a*ch*a, laba*ch*, babou*ch*,
ca*ch*alo, ca*ch*o, ca*ch*ou, tou*ch*o,
la*ch*o, acou*ch* tabou*ch*, labou*ch*.

Il est des professeurs qui croient dangereux de se servir de mots dans les exercices de syllabation. Leur opinion ne diffère guère de la nôtre : puisque nous négligeons les idées

(1) Remarquons avant d'aller plus loin que dans ces premières combinaisons faites avec une rigueur toute mathématique, nous avons déjà rencontré un certain nombre de *mots* dont la prononciation est dès maintenant assurée.

exprimées, nous n'avons plus affaire à des mots, mais à des groupes syllabiques. Si, dans les exercices mécaniques, on voulait s'interdire les réunions de sons qui peuvent former des mots, on n'irait pas loin. On commencerait, en effet, par laisser de côté les syllabes les plus simples qu'on présente habituellement les premières, car la syllabe: *pa* est calquée sur le mot *pas* ; *po* l'est sur *peau*, à moins qu'il ne le soit sur *pot* ; *to* l'est sur *tôt* ou bien sur *taux*, etc.

Il est vrai que la façon dont on écrit les syllabes : *pa, po, to,* ne rappelle guère les mots qui leur correspondent. Eh bien ! qu'il en soit de même pour les groupes syllabiques contenus dans notre 11e Exercice. Donnons leur une forme purement phonétique, écrivons : *chato, cacho.*

Mais, ripostent les professeurs de tout à l'heure, c'est justement là qu'est le danger. La véritable orthographe de ces mots, que nous ferons connaître plus tard, viendra se greffer sur l'orthographe phonétique que nous présentons aujourd'hui, et jettera le trouble dans l'esprit de l'élève. A partir du jour où nous aurons enseigné le mot *chateau*, l'élève écrira — cela est à craindre — *chateau* ou *chato* indifféremment.

Le danger ne peut être réel que lorsque le mot est présenté peu de temps après le groupe syllabique correspondant. Nous avons rencontré, par exemple, dans le 7e exercice, la syllabe : *vach.* Et afin d'ajouter de l'attrait à notre enseignement, en lui donnant une application immédiate, aussitôt que l'exercice est bien fait nous mettons sous les yeux de nos élèves une gravure représentant une vache et nous faisons prononcer le nom de cet animal. Enfin nous écrivons au tableau *la vache.* — Eh bien ! nous sommes persuadé que même dans ce cas, l'enfant ne se laissera pas embarrasser par les deux formes successives que nous avons données par l'écriture, au même *mot parlé.*

En effet, dans l'exercice de syllabation, le groupe : *vach* représente pour l'élève trois sons qu'on lui apprend à lier convenablement et passe inaperçu (quant à sa forme écrite) au milieu des groupes voisins (*dach, gach, lach*, etc.).

Le mot : *vache*, au contraire, lui rappelle un animal qu'il connaît et dont on lui a montré la représentation. Il est de plus précédé de l'article. Du double fait de l'idée qu'il exprime et de son orthographe toute conventionnelle, le mot reçoit une physionomie particulière qui frappe l'enfant et se grave aisément dans sa mémoire. Le plus souvent le jeune sourd ne remarquera même pas la similitude de prononciation entre *vach* et *vache* — tant ces deux groupes de lettres correspondent pour lui à des choses différentes. — Cela est si vrai que si on insère le premier dans une dictée de syllabes, il écrira presque toujours le deuxième, le dessin de la bouche qui correspond à tous deux éveillant tout de suite dans son esprit l'idée de l'animal qu'on lui a montré. Dans ces conditions, on conviendra que le danger est bien faible, même dans ce cas.

Or, parmi les mots renfermés dans l'exercice 11, il n'en est guère que deux qui puissent être enseignés immédiatement : *chapeau* et *chocolat*. Pour les autres, il s'écoulera des mois, peut-être des années, avant qu'une occasion nous permette de faire connaître leur signification. A ce moment, la forme phonétique qu'ils ont revêtue à l'époque des exercices mécaniques sera depuis longtemps sortie de la mémoire de nos élèves, et si ceux-ci *reconnaissent et articulent facilement* les syllabes qui composent ces mots, rien néanmoins ne leur empêchera d'adopter la forme graphique que nous leur présenterons.

L'exercice dont nous nous occupons n'a donc pas les inconvénients qu'on lui reproche. Et il a de précieux avantages. — D'abord il nous semble tout naturel de choisir, parmi une infinité de combinaisons de syllabes, celles qui existent dans notre langue. Puis, en agissant ainsi, nous faisons connaître la prononciation d'un grand nombre de mots que nous retrouverons plus tard et dont nous n'aurons plus alors qu'à faire connaître le sens. De plus les fréquentes consultations du dictionnaire que cette façon d'agir nous amène à faire, nous font voir des difficultés auxquelles nous n'aurions peut-être pas songé (rencontre de voyelles : cac*ao*,

de consonnes : cha*pt*al, sa*ls*ifi, a*lc*ali). Enfin ces groupes syllabiques calqués sur des mots s'ajoutent aux mots que nous pouvons enseigner pour nous permettre de commencer à faire connaître le débit, ainsi que nous le montrerons tout à l'heure (1).

Telle est la série des exercices que nous faisons pour arriver au *mot* (2) ; nous les avons énumérés, il nous reste à caractériser la façon dont ils sont faits.

Il est a peine besoin de dire que tous ces exercices sont d'abord *analytiques*. Puisque leur but principal est de faire connaître les modifications que subissent dans leur contact les éléments phonétiques, nous devons avant tout faire saisir ces modifications et les faire reproduire avec le plus de précision possible. Même lorsqu'il s'agit de groupes de deux ou de trois syllabes, il est bon de décomposer, d'analyser minutieusement jusqu'à ce que tous les détails d'articulation soient observés.

Dans ce premier moment de l'exercice, il ne saurait être question de prononciation courante. Nous sommes dans la situation de l'ouvrier mécanicien qui façonne les pièces d'un instrument et qui les ajuste à différentes reprises pour juger des retouches dont elles peuvent avoir besoin. S'agit-il par exemple du groupe : *choto ?* Les quatre sons dont il se compose sont les pièces dont nous devons assurer la justesse et le contact parfait. Ce n'est que lorsque ce double résultat est acquis que, semblable au mécanicien qui assemble et fixe définitivement les pièces de son instrument, nous considérons

(1) M. Dupont, dans un article de la *Revue Internationale*, que nous avons déjà cité, disait en 1886 : « Nous considérons comme excellent, dès qu'un certain nombre de syllabes bien prononcées le permettent, de ne plus dicter à nos élèves que des groupes de sons formant les *mots français* ou du moins des mots ayant la tournure française... Notre langue a un caractère spécial ; pourquoi ne chercherions-nous pas à donner à la parole de notre sourd comme un reflet de cette physionomie particulière de notre langue ? »

(2) Nous ne nous sommes occupé que des exercices *théoriquement indispensables*. Il est clair que si, lorsque nous les avons faits, le son qui en est l'objet nous paraît insuffisamment fixé, nous pouvons, pour insister sans faire naître la monotonie, faire encore d'autres exercices de syllabation. Nous avons présenté un *nombre minimum* d'exercices. Il suffira dans bien des cas, mais il pourra être augmenté quand on le jugera à propos.

les quatre sons comme s'ils constitutaient *un mot*, et que nous ajoutons le débit aux deux premiers éléments de la parole. A ce moment l'exercice devient *synthétique*.

On peut donc poser en principe que *tout exercice est d'abord analytique, puis synthétique*.

De plus, dans les dix premiers exercices de syllabation que nous avons cités plus haut, on peut considérer que l'analyse occupe beaucoup plus de place que la synthèse. Dans le dernier, c'est le contraire. Les groupes syllabiques calqués sur des mots, qui le composent, ne présentent guère que quelques difficultés imprévues. Les syllabes qui entrent dans ces groupes sont connues, leur arrangement seul est nouveau. Ce qui importe chez eux, ce ne sont donc pas les éléments, c'est l'ensemble, le *mot* auquel il s'agit de donner sa physionomie exacte.

Dans cet exercice on s'occupera surtout du débit : on exercera l'élève au *rythme* et à *l'accentuation*, ces deux qualités de la parole qui jouent un si grand rôle dans la *phrase parlée*.

Le moment est venu maintenant de choisir parmi les *mots dont nous avons assuré la prononciation* au cours des exercices de syllabation, ceux qui désignent des objets familiers aux élèves ou des faits connus d'eux, afin d'en faire connaître la signification :

chat	*hache*	*poche*	*louche*
chapeau	*tache*	*bouche*	*chaud*
chocolat	*vache*	*douche* (1)	

La marche à suivre pour enseigner ces mots est trop connue pour qu'il soit utile de la décrire. Nous voudrions seulement dire quelques mots sur le caractère que doit avoir, selon nous, ce premier enseignement linguistique, et essayer de préciser la place qu'il doit occuper dans la première année d'étude de nos élèves.

(1) Nous verrons plus loin que nous pouvons également présenter aux élèves de petites phrases dans lesquelles entrent ces mots.

Il importe de ne pas le considérer comme la partie importante de notre tâche. Les mots qui précèdent et les phrases qu'ils peuvent former ne sauraient constituer le but principal vers lequel nous tendons, dès que nous avons commencé l'étude de la consonne *ch*; ils ne doivent pas déterminer l'orientation de notre enseignement, dicter le choix de nos exercices, hâter l'étude de telles combinaisons de sons au détriment de telles autres.

L'étude du mécanisme de la parole est assez difficile pour qu'elle nécessite un plan rigoureusement suivi, qui divise et gradue avec soin les difficultés. Au cours de la démutisation, nous ne devons considérer les mots et les phrases que comme une *application naturelle* des connaissances acquises, *qui vient à son heure* donner plus d'attrait à notre enseignement.

Chez eux encore c'est le côté mécanique qui est pour nous le point important. Notre première préoccupation est de veiller à ce que le son dont nous nous occupons reste pur dans toutes les applications que nous pouvons en faire.

L'utilité que présentent ces mots et ces phrases (ils introduisent peu à peu la communication purement orale dans la classe) ne nous échappe cependant pas. Elle constitue un bienfait dont nous profitons *avec empressement*, mais sans l'avoir trop recherché, *sans lui avoir fait aucun sacrifice.*

Nous reviendrons sur ce point important à propos de l'étude de la phrase parlée.

II. — *Préparation directe.*

Pour prononcer couramment une phrase, il ne suffit pas de savoir émettre et lier convenablement les sons dont elle se compose. Il faut encore que les organes phonateurs de celui qui parle possèdent une *souplesse* et une *agilité* suffisantes pour lui permettre d'observer le *rythme* de cette

phrase. Il faut de plus que sa *respiration* soit assez puissante pour éviter les interruptions que causeraient des inspirations trop rapprochées. Il faut enfin que les *muscles* de la respiration et de la phonation soient suffisamment soumis à sa volonté pour qu'il puisse observer l'*accentuation*.

Ces qualités (souplesse et agilité des organes phonateurs, puissance de la respiration, docilité des muscles) manquent, on le sait, au sourd-muet qui commence l'étude de la parole.

Les exercices de la préparation indirecte concourent il est vrai à leur développement. Mais, en raison de l'importance de ces qualités, il est bon de leur consacrer des exercices spéciaux.

La marche suivante, parallèle à l'acquisition des sons, nous semble toute naturelle :

1° On fait répéter une consonne, en accélérant progressivement le mouvement :

ppppp—tttttt—cccccc ;
ddddd—lllll—vvvvv ;

2° On fait répéter, d'une façon analogue, une syllabe :

papapapa—tatatata—cacacaca ;
dodododo—lololo—vovovovo ;

3° On fait alterner deux consonnes :

*pt*ptpt—*pc*pcpc—*tc*tctctc ;

4° On fait alterner deux syllabes :

*pata*pata—*paca*paca—*taca*taca ;
*bovo*bovo—*pavo*pavo—*lova*lova ;

5° On fait alterner trois, quatre syllabes :

*pataca*pataca—*pacata*pacata, etc.
*polaki*polaki...—*boulavo*boulavo...
*latoupato*latoupato...

Ces exercices ne doivent porter, cela se conçoit, que sur des sons bien fixés. Dès lors ils peuvent être *collectifs*. Le maître place tous ses élèves devant lui. Il lève lentement la main : tout le monde inspire profondément. Puis il indique par de légers mouvements de la main la rapidité progressive avec laquelle doivent se succéder les consonnes ou les syllabes qu'il fait répéter. Tous les élèves doivent s'arrêter en même temps que le maître, prendre une nouvelle inspiration et repartir de nouveau. De cette façon la respiration et l'articulation sont dirigées et réglées simultanément.

On n'arrive pas à un bon résultat du premier coup. Tel élève qui ne peut aller au bout de l'expiration s'aperçoit qu'il n'avait pas fait une provision d'air suffisante et tâche de faire mieux dans un nouvel essai. Tel autre ne peut plus suivre le mouvement dès que celui-ci atteint une certaine rapidité. Un troisième, qui va tantôt trop lentement, tantôt trop vite, constate qu'il n'est pas encore bien maître de ses muscles et fait des efforts pour les plier à sa volonté.

Les exercices dont nous nous occupons, en même temps qu'ils augmentent le volume de la respiration, développent donc l'agilité des mâchoires, de la langue et des lèvres et ils apprennent au jeune sourd à maîtriser les mouvements de ses organes respiratoires et de ses organes phonateurs.

6° On fait prononcer le plus vite possible des groupes de plusieurs syllabes différentes :

patacafa—catapafa—lafatacapa ;
lafotalavi—lassalapolos.

Cet exercice, de même que les précédents, est collectif, mais il ne se fait pas tout à fait de la même façon. Au lieu de souligner l'articulation de chaque syllabe par un mouvement de la main, le maître se borne à marquer le commencement et la fin de chaque groupe : le départ et l'arrivée.

S'agit-il de *lafotalavi*, par exemple ? Le maître, comme tout à l'heure lève la main pour faire inspirer, puis il décrit un léger arc de cercle de haut en bas et s'arrête brusque-

ment ; toutes les syllabes du groupe doivent être prononcées pendant le parcours de la main.

Pour bien faire cet exercice, les élèves sont obligés de lire d'abord mentalement les syllabes qui en sont l'objet afin de pouvoir reporter ensuite toute leur attention sur la rapidité avec laquelle ils doivent les prononcer. Ils prennent donc dès maintenant l'habitude d'embrasser d'un coup d'œil tout un groupe de syllabes, comme ils auront à le faire lorsque nous leur présenterons des phrases.

Ici encore on ne réussit pas tout de suite. L'un des élèves part trop tôt, un autre arrive trop tard, un troisième dans sa précipitation, oublie une syllabe. Mais ces fautes elles-même sont leur utilité : comme elles sont publiques, elles font naître l'*émulation*. Elles donnent à chaque élève, qui se sent surveillé par ses camarades, l'ardent désir de bien faire, afin d'éviter les railleries que lui vaudrait sa maladresse.

Les exercices que nous venons de passer en revue intéressent vivement nos petits sourds. Ce sont pour eux des amusements, des sortes de luttes minuscules qui les reposent des exercices plus absorbants de la syllabation. Ils ont de plus l'avantage de prendre peu de temps : quelques minutes au commencement et à la fin de chaque classe suffisent pour donner de bons résultats.

On peut se demander si nous devons abandonner les exercices d'agilité aussitôt que le nombre d'éléments enseignés nous permet de former des phrases?

Si à ce moment les organes phonateurs de nos élèves étaient assez habiles pour leur permettre de *débiter* toutes les phrases que nous leur présenterons à l'avenir, la réponse à cette question ne serait pas douteuse : une gymnastique spéciale deviendrait inutile.

Mais il n'en est rien. Nos jeunes sourds-parlants seront incapables de donner à ces premières phrases la vitesse qui leur convient. Nous pourrons bien, en y veillant avec soin, les amener à tenir compte du rythme et de l'accentuation,

mais nous serons obligés de tolérer que le *débit soit très lent* (1).

Or, peut-on se servir des phrases enseignées pour achever l'éducation des organes phonateurs ? — Cela n'est certes pas impossible, mais nous paraît dangereux. Une phrase est un corps qui a sa physionomie particulière : chacun des éléments qui la composent y a, non pas sa valeur propre, mais une valeur relative à la place qu'il occupe. Dans cette phrase : *va à la cave*, la voyelle *a*, qui est répétée quatre fois, a trois valeurs différentes. La voix en effet doit se poser fortement sur *a* de *cave*, tandis qu'elle doit passer rapidement sur les deux *a* qui précèdent (*à la*) ; enfin le premier *a* (*va*) doit être légèrement accentué, sans cependant avoir la même force ni la même durée que le dernier.

Ces nuances sont très importantes puisqu'elles donnent à la phrase sa véritable physionomie. Mais elles sont délicates et, pour les reproduire, même approximativement, nos élèves doivent y apporter toute leur attention. Nous ne pouvons donc chercher à augmenter chez eux la vitesse de prononciation, sans courir le risque de leur faire défigurer la phrase.

Celle-ci doit régler son allure sur l'habileté des organes, mais elle ne saurait sans danger chercher à leur faire violence. Elle est pour eux l'application des résultats acquis, non un moyen d'éducation. Car, si elle concourt à assouplir les muscles de la phonation par l'exercice qu'elle leur impose, son rôle dans cette éducation est purement passif.

Si donc nous voulons hâter l'éducation des organes phonateurs de nos élèves, nous n'avons qu'à continuer les *exercices d'agilité* que nous venons de décrire.

Ces exercices occuperont toujours utilement une petite place entre la syllabation proprement dite et la prononciation courante de la phrase, et ils faciliteront de plus en plus le passage de l'une à l'autre.

(1) Cette circonstance du reste n'altère pas forcément le dessin général de la phrase, le débit, nous l'avons déjà dit, étant surtout une affaire de proportions. Il suffit que celles-ci soient observées.

PHRASÉOLOGIE

ÉTUDE DU MÉCANISME DE LA PHRASE PARLÉE

La phrase, avons-nous dit précédemment, a ses difficnltés particulières. S'il était nécessaire d'apporter des preuves à l'appui d'une telle affirmation, il suffirait de renouveler l'expérience dont parle M. Goguillot et qui consiste à noter « les incohérences que commet le jeune sourd-parlant » dans la lecture à haute voix, quand on ne lui a pas fait subir une préparation spéciale ; ou même simplement de reproduire le récit dans lequel M. Goguillot a noté ces incohérences (1). Mais il est bien inutile de chercher des preuves : elles s'offrent à nous dès nos premiers pas. Tous les professeurs de sourds-muets savent que leurs élèves, bien qu'ils articulent d'une façon très pure tous les sons, toutes les syllabes de la première phrase qui leur est présentée, ne la prononçent pas moins d'une façon défectueuse. Les « incohérences » que M. Goguillot a remarquées dans la lecture à haute voix d'un récit se produisent dans la prononciation de la phrase la plus simple. Et nous ne rendrions pas nos sourds véritablement parlants si, dans la démutisation, nous ne faisions une étude spéciale de la phrase parlée.

Au point de vue du mécanisme, il y a deux choses à considérer dans une phrase : le *débit* et la *liaison des mots*.

Pour prononcer couramment :

Le samedi tu nous donnes des images,

(1) Goguillot — Ouv. cité, p. 316.

il faut d'abord donner à chaque syllabe la durée et l'intensité qui lui conviennent, suivant la place qu'elle occupe (les syllabes *di*, *do*, *ma* doivent être légèrement accentuées et prolongées). Il faut, de plus, que tous les mots se succèdent sans interruption (le dernier son de chaque mot doit être *lié* au premier son du mot suivant) :

Le samedi tu nous donnes des images.

A chacune de ces deux parties du mécanisme de la phrase correspondent des difficultés que nous allons sssayer d'examiner de près.

I. — *Le débit.*

Nous avons précédemment défini le débit et montré qu'il est constitué par deux qualités de la parole : le *rythme* et et l'*accentuation*. Il nous reste à montrer comment on peut le faire connaître au sourd-parlant.

La lecture sur les lèvres suffirait à la rigueur pour lui faire saisir le ryhtme de la parole ; et on pourrait lui faire percevoir les deux éléments du débit en faisant appel au seul sens de la vue. On n'aurait pour cela qu'à battre la mesure devant lui, en soulignant l'articulation de chaque syllabe par un mouvement de la main plus ou moins bref et plus ou moins énergique, suivant que cette syllabe est plus ou moins brève et plus ou moins forte.

Mais il nous paraît plus simple et plus sûr d'employer le *toucher par pression*. Le professeur pose la main sur l'épaule de son élève, et, par des pressions successives il indique la durée et l'intensité de chaque syllabe. De même que le musicien, en appuyant sur les touches d'un piano, fait jaillir de cet instrument une mélodie avec son rythme et ses nuances, de même le professeur, en pressant l'épaule de son élève, lui fait prononcer une phrase avec le rythme et l'accentuation qui lui conviennent.

Nous avons fait observer précédemment que le manque d'agilité des organes phonateurs de nos élèves nous obligeait à ralentir le débit des premières phrases que nous leur présentions. Là encore, nous imitons le professeur de piano — qui, dans un morceau remplace « allegro » par « adagio » ou par « andante » quand il s'adresse à des élèves peu familiarisés avec le mécanisme de leur instrument. En ralentissant ainsi le mouvement, on n'altère pas le dessin général d'une mélodie ; on ne change pas davantage la physionomie d'une phrase parlée.

L'intonation de la parole — si on laisse de côté les nuances les plus délicates, qui varient avec les personnes — obéit à un certain nombre de lois fondamentales qui forment la base de l'étude de la *diction*. M. Goguillot s'est occupé de rechercher ces lois (1). Il déclare d'abord qu'« il ne faut pas envisager l'accent tonique dans le mot mais, dans la phrase ». Il pose ensuite la règle suivante : « La voyelle tonique est généralement la dernière prononcée avant un arrêt ou une reprise du souffle (2) ». Puis il passe en revue, en se basant sur un ouvarge de M. Dupont-Vernon (de la *Comédie-française*), une série de cas « où se trouve un mot de valeur sur lequel il convient d'insister particulièrement ». Les principes généraux qui en découlent sont très intéressants à consulter, mais il serait assez difficile de les retenir tous.

Au surplus, il n'est peut-être pas indispensable de formuler des règles précises. Il ne s'agit pas de faire connaître à nos élèves les principes de la diction ; notre but — beaucoup plus modeste — consiste simplement à combattre la monotonie de leur parole ; notre idéal (en fait de diction) serait de les amener à parler aussi bien qu'un entendant illettré.

Lorsque nous présentons une phrase à nos sourds-parlants, nous n'avons qu'à observer la façon dont nous la pro-

(1) Goguillot — Ouv. cité, — chapitre : *Accentuation*, p. 320.

(2) En lisant les exemples cités par M. Goguilllot, on s'aperçoit qu'il place un « arrêt » là où il n'y a en réalité qu'une syllabe ou plutôt une voyelle « tenue ».

nonçons nous-même et à tâcher de leur faire reproduire, dans la mesure du possible, notre propre débit.

Le jeune enfant doué de tous ses sens apprend l'intonation comme il a appris les éléments phonétiques, par *imitation*. Il en sera de même pour le sourd, avec cette différence qu'il prendra pour guide le toucher au lieu de l'ouïe. Par suite de cette subsitution de sens l'initiation de ce dernier aux deux éléments du débit sera lente, mais, grâce à la mémoire musculaire, elle aura sûrement lieu. Nos élèves se formuleront sans doute à eux-mêmes quelques règles fondamentales qu'ils induiront de l'expérience, et qui, si elles ne sont pas absolument précises ni justes, ne leur rendront pas moins de grands services.

Mais ce résultat ne pourra être atteint qu'après une assez longue pratique. Or, il est indispensable de mettre le jeune sourd en état de retenir le débit des phrases qu'on lui enseigne. Car d'une part, il n'est pas mauvais qu'il répète ces phrases de lui-même, lorsque le professeur est occupé avec un de ses camarades. Et, d'autre part, il faut qu'il les retienne afin de s'en servir quand l'occasion s'en présente. Pour cette double raison, il faudrait pouvoir graver dans la mémoire de nos élèves, en même temps que les mots, la façon dont ils doivent être assemblés pour former des phrases.

On peut atteindre ce résultat, au moins en partie, en adoptant une notation visible du débit. Que l'on souligne, par exemple, les syllabes accentuées en faisant remarquer à l'élève qu'il doit prononcer d'un trait tout ce qui précède la première syllabe soulignée, poser nettement la voix sur la voyelle de celle-ci et l'y maintenir un léger temps, puis repartir sans arrêt jusqu'à la syllabe soulignée qui suit :

Je suis malade.
J'ai mis mon cahier dans ma case.

L'élève saisit assez vite cette notation toute conventionnelle du débit. Cela pourrait s'admettre a priori puisque les signes graphiques adoptés ne font que traduire le dessin de

la phrase tel qu'il a été saisi oralement et tel qu'il a été retenu au moins en partie. Mais le jeune sourd-parlant ne tarde pas à nous fournir de ce fait des preuves plus saisissantes que ce simple raisonnement. Essayez, après quelque temps d'exercice, de cacher une partie de la phrase que vous lui faites lire sur le tableau noir et vous verrez votre élève écarter doucement votre bras et, avant de débiter la phrase à haute voix, la lire mentalement. Un de nos élèves allait même, au début, jusqu'à poser le doigt sur toutes les syllabes accentuées. Si on essayait de lui faire commencer sa lecture avant qu'il ait pris cette précaution préalable, il protestait et tâchait d'expliquer qu'il la considérait comme indispensable.

Ces élèves ne montrent-ils pas qu'ils ont compris que la vue de l'ensemble d'une phrase peut seule indiquer le caractère de chacune de ses parties? Avons-nous tort de voir dans les deux faits cités des preuves de la facilité avec laquelle le sourd-parlant comprend qu'une phrase est un *tout* qui a des qualités indépendantes de celles de ses éléments constitutifs? Dans la synthèse au moyen de laquelle on forme une phrase, à l'aide d'un certain nombre d'éléments phonétiques, il ne démêle certainement pas l'opération elle-même, mais il en saisit le résultat : un corps nouveau qui a ses propriétés propres.

La notation visible du débit n'est cependant pas sans inconvénient. Le jeune sourd-parlant, s'exagérant l'importance des syllabes soulignées, les articule trop fortement et les prolonge trop, tandis qu'il passe avec trop de rapidité sur celles qui précèdent ou qui suivent, en dénature quelques-unes, et même quelquefois en oublie quelques autres. Mais il n'est pas impossible de faire cesser ces exagérations et de ramener l'élève à une juste mesure.

II. — *La liaison des mots*

Il est des phrases dans lesquelles les mots s'ajoutent les uns aux autres sans difficulté :

Ne lis pas si vite.
Je suis malade.
J'ai mis mon cahier dans ma case.

Chacune de ces phrases étant composée de mots qui commencent par une consonne et qui se terminent par une voyelle (les consonnes finales qui ne se prononcent pas sont de simples signes orthographiques et n'existent pas dans la phrase parlée) constitue une réunion de syllabes simples juxtaposées. Il suffira de veiller à ce que l'élève n'introduise ni pause, ni inspiration entre les mots d'une même phrase et de faire observer le débit pour que cette phrase soit prononcée convenablement :

Ne lis pas si vite.
Je suis malade, etc.

Mais le plus souvent la liaison des mots est moins simple que dans les exemples qui précèdent. Les phrases analogues aux suivantes ne sont pas rares :

Va au lit.
J'ai mal à la tête.
Ce couteau ne coupe pas.
Je vous aime beaucoup.

En s'ajoutant les uns aux autres les mots amènent ici des rencontres de voyelles (v*a au*...), de consonnes et de voyelles (ma*l à*...), de consonnes entre elles (... cou*p*e *p*as ; ai*m*e *b*eaucoup), qui présentent souvent de sérieuses difficultés. Ces rencontres introduisent dans la phrase des syllabes complexes dont il est indispensable de faire une étude spéciale.

On peut distinguer trois cas dans ces liaisons difficiles :

1° La rencontre d'une consonne finale et d'une voyelle isolée ou initiale ;

2° La rencontre de deux voyelles (l'une est finale ; l'autre, isolée ou initiale) ;

3° La rencontre de deux consonnes (l'une est finale ; l'autre, isolée ou initiale).

****

a) **Rencontre d'une consonne finale et d'une voyelle isolée ou initiale.** — C'est le cas visé par l'instituteur quand il recommande à ses élèves de « faire la liaison ». Il a été étudié d'une façon très complète par M. Goguillot, dans le chapitre de son ouvrage qui a pour titre : *Liaision et élision* (1). Nous ne pouvons mieux faire que d'y renvoyer le lecteur.

b) **Rencontre de deux voyelles.** — 1° *Les deux voyelles sont identiques :*

V*a à* la cave.
D. a reç*u u*ne lettre.
Ma mère tire l'*eau au* puits.
L. *a a*perçu son papa.

L'élève a une tendance à ne prononcer que l'une des deux voyelles en la prolongeant. Il dit : « va la cave. » Ou bien il articule deux fois la voyelle, mais sans l'attaquer nettement la deuxième fois, de sorte qu'on entend plutôt une voyelle unique renforcée, vers le milieu de sa durée, d'un « crescendo » brusque dont l'effet est fort désagréable.

2° *Les voyelles sont différentes.* — L'élève a à éviter deux sortes de défauts les uns visant la *pureté des sons ;* les autres, le *rythme de la phrase.*

Lorsque les voyelles mises en présence exigent des muscles de la phonation un effort à peu près égal et un mécanisme bien différent (*a-eu*), leur pureté souffre peu de leur rencontre :

Je viens en classe *à heu*re fixe.

Dans ce cas, il faut cependant veiller à ce que les deux voyelles ne soient pas reliées par un son de transition. Cela peut se produire de deux façons. Ou bien les organes phonateurs de l'élève quittent la position qui correspond à la première voyelle avant de cesser d'émettre la voix ; ou bien l'at-

(1) Goguillot. Ouv. cité, p. 300.

taque de la deuxième voyelle se produit avant que ces organes aient pris la position qui lui convient.

Mais si la tension des muscles dans l'articulation des deux voyelles mises en présence offre une opposition trop nette (*a-ou*) ou bien si leur mécanisme est trop voisin (*ou-u*), on doit se préoccuper de vaincre deux nouvelles difficultés.

Dans le premier cas, en effet:

Aimes-tu mieux pap*a* *ou* maman ?
Où as-tu mis la règle ?

l'élève tend à articuler la deuxième voyelle avec la tension musculaire qui correspond à la première (*ou* est assourdi ; *a*, rendu criard).

Dans le deuxième cas :

Tu prendras l'omnibus *ou u*ne voiture,

l'élève émet deux fois la première voyelle, ou deux fois la seconde, à moins qu'il ne les remplace l'une et l'autre par un son qui tient le milieu entre toutes deux.

Pour le rythme, deux difficultés se présentent. Si deux voyelles qui se rencontrent peuvent former une diphtongue connue, l'élève les rapproche assez pour qu'on entende en réalité dette diphtongue :

*Où a*s-tu mis la règle ? (ou + a = oi).
Ma sœur Ma*ri*e *a* 2 ans (i + a = ia-Maria.)

Si les deux voyelles ne peuvent former une diphtongue (o-è), la même tendance les rapproche, au point de rompre le rythme de la phrase et de former ce qu'on pourrait appeler une *pseudo-diphtongue :*

Le lavab*o* est *là-haut*.

Tous les défauts que nous venons de passer en revue peuvent être corrigés — *ou mieux, évités préventivement* — au moyen des exercices suivants :

1° Faire émettre une voyelle, en l'attaquant nettement, une, deux, trois fois dans une seule expiration :

a———a—
a——a—a—
a—a—a—a—

2° Faire alterner deux voyelles une, deux, trois fois dans une seule expiration :

a———o———
a—o—a—o———
a—o—a—o—a—o—

3° Faire alterner trois voyelles, en prenant les mêmes précautions :

a——o——ou——
a—o—ou—a—o—ou—

4° Former avec toutes les voyelles connues un tableau dans lequel leur ordre de succession varie, et le faire répéter fréquemment :

a, o, ou, eu, u, é, i.
a, ou, o, u, eu, i, è.
a, i, o, è, u, ou, eu.

Les exercices qui précèdent habituent l'élève à l'effort musculaire qui convient à chaque voyelle, et l'amènent assez vite à les émettre sans hésitation, avec une netteté convenable. Ils visent surtout la pureté du son. On préparera le rythme de la phrase de la façon suivante :

1° On fera émettre une voyelle en observant la mesure et en lui donnant la valeur d'une blanche, puis d'une noire.

Supposez que chacun des groupes suivants corresponde à une mesure à quatre temps : dans le premier la voyelle a la valeur d'une blanche ; dans le deuxième elle vaut une noire et dans le troisième, si l'on intercale une légère pause entre chaque voyelle, celle-ci a la durée d'une croche.

a—a a—a—a—a a. a. a. a.

2° On fait alterner deux, quatre voyelles, en battant la mesure comme plus haut :

a—o a—o—ou—u a. o. ou. u.

3° On fait articuler une voyelle plusieurs fois dans une seule expiration en en variant la durée. Soit une mesure à quatre temps pendant laquelle on articule **a** trois fois. Deux des voyelles ont dans cette mesure la valeur d'une noire ; l'autre vaut une blanche :

a—a—a

On peut mettre la blanche au commencement, au milieu, puis à la fin.

On peut enfin préparer l'accentuation en faisant émettre la même voyelle à des intensités différentes. La notation suivante donnera une idée assez exacte de l'exercice :

a.**a**—**a**.a—a.**a**.a—**aaa**, etc. (1)

Il ne faudrait pas se laisser effrayer par l'énumération de tous ces exercices et croire qu'ils absorbent beaucoup de temps. En y revenant chaque jour, il suffit de leur consacrer quelques minutes pour obtenir de bons résultats. Ajoutés à tous ceux que nous avons cités au chapitre précédent, ils constituent, sans doute, une tâche assez lourde pour le maitre et pour l'élève ! Mais ils laissent néanmoins une large place à l'enseignement maternel, — nous le montrerons plus loin.

Et si, à mesure qu'une nouvelle voyelle est enseignée, on

(1) M. Fornari qui se préoccupe, dans l'intonation, de la hauteur plutôt que de l'intensité des sons, préfère à cette notation que nous lui empruntons, celle qui suit :

a/a a/a a/a a a a/a

Il fait de plus remarquer qu'on rend l'exercice plus facile et moins pénible en ajoutant une consonne à la voyelle :

pa/pa pa/pa, etc

(*Inseignamento della parola*, p. 209.)

l'introduit dans cette longue série d'exercices, n'est-il pas évident que son émission aura vité acquis une sûreté suffisante pour que le sourd-parlant ne soit pas embarrassé lorsqu'il la rencontrera dans une phrase, quelle que soit la place qu'elle y occupe.

c) **Rencontre de deux consonnes.** — M. Goguillot a exposé, avec beaucoup de détails, la façon dont se comportent deux consonnes qui se suivent, lorsqu'elles appartiennent au même mot. Et il a cru pouvoir ajouter : « Toutes les observations que nous faisons ici sur l'accouplement de deux consonnes dans le corps des mots s'appliquent aux contacts de consonnes qui se produisent entre deux mots (1). »

Cette assimilation, ainsi que les principes sur lesquels M. Goguillot a appuyé toutes ses remarques, nous paraissent très discutables. Nous allons essayer de le prouver.

Afin d'être aussi clair que possible dans notre démonstration, et de permettre à nos lecteurs de juger du degré de généralité des règles que nous aurons à citer ou à formuler, nous avons pensé qu'il ne serait pas inutile de placer sous leurs yeux un tableau synoptique contenant toutes les rencontres de consonnes qui peuvent se produire.

(1) Goguillot. Ouv. cité, p. 256 (renvoi).

1
Cou
...
La
Cha

RENCONTRE DES CONSONNES DANS LA LIAISON DES MOTS [1]

		2 *Labiales.*	1 *Labiale* + 1 *Linguale.*	1 *Labiale* + 1 *Gutturale.*	2 *Linguales.*	1 *Linguale* + 1 *Labiale*	1 *Linguale* + 1 *Gutturale.*	2 *Gutturales*	1 *Gutturale* + 1 *Labiale*	1 *Gutturale* + 1 *Linguale.*
2 *Muettes.*	2 *Explosives.*	**p-p** Ce couteau ne coupe pas.	**p-t** Coupe *ta* viande.	**p-c** Une pipe cassée.	**t-t** Une botte trouée.	**t-p** Ne saute pas.	**t-c** Ce chien a la patte cassée.	**c-c** Cette toque coûte...	**c-p** A chaque pas.	**c-t** Jacques tousse.
	2 *Continues.*	**f-f** ... sauf Félix.	**f-s** ... une étoffe si jolie...	**f-ch** Une étoffe charmante.	**s-s** Tu tousses souvent.	**s-f** Pousse fort.	**s-ch** Il passe chaque jour.	**ch-ch** Une bouche charmante.	**ch-f** Une douche froide.	**ch-s** Il cache sa bourse.
	1 *Explosive* + 1 *Continue.*	**p-f** La soupe fume.	**p-s** La taupe sort de terre.	**p-ch** La soupe chaude.	**t-s** Il ôte sa casquette.	**t-f** Il a cité une date fausse.	**t-ch** La soie coûte cher.	**c-ch** Jacques chasse.	**c-f** Un bec fort.	**c-s** Le bouc sent mauvais.
	1 *Continue* + 1 *Explosive.*	**f-p** Le calorifère ne chauffe pas.	**f-t** Chauffe-toi.	**f-c** Ce bœuf coûte ..	**s-t** Brosse ta veste.	**s-p** La puce pique.	**s-c** Ils sont tous couchés.	**ch-c** ... a une touche cassée.	**ch-p** Ne cache pas.	**ch-t** La douche te fait peur.
2 *Laryngées.*	2 *Explosives.*	**b-b** Il tombe beaucoup de...	**b-d** Il tombe de la neige.	**b-g** La jambe gauche.	**d-d** Le coude droit.	**d-b** Une grande boîte.	**d-g** Une grande galerie.	**g-g** Une figue gâtée.	**g-b** Une bague bien belle.	**g-d** Une bague dorée.
	2 *Continues.*	**v-v** La locomotive va vite.	**v-z** ... des cuves à vendre.	**v-j** ... ne se lave jamais.	**z-z** Douze zouaves.	**z-v** ... une case vide.	**z-j** Douze jouets.	**j-j** ... la tige jaune.	**j-v** ... la tige verte.	**j-z** ... dix pages à lire.
	1 *Explosive* + 1 *Continue.*	**b-v** il daube volontiers...	**b-z** ... des tubes ouverts...	**b-j** Tu ne tombes jamais.	**d-z** ... des vides à combler.	**d-v** Le malade veut boire.	**d-j** ... de la pommade jaune.	**g-j** ...une bague joliment travaillée.	**g-v** ... une bague volée.	**g-z** ... un dogue zébré.
	1 *Continue* + 1 *Explosive.*	**v-b** ... lave bien.	**v-d** Les chats boivent du lait.	**v-g** Une cave garnie.	**z-d** Le gaz d'éclairage.	**z-b** Le gaz brûle.	**z-g** ... des choses gaies.	**j-g** Le singe grimpe...	**j-b** Georges boude.	**j-d** Une page déchirée.
2 *Nasales.*	2 *Explosives.*	**m-m** J'aime ma sœur.	**m-n** Cette pomme n'est pas mûre.	**m-gn** (Très rare.)	**n-n** Ma cousine n'est pas venue.	**n-m** L'âne mange les chardons.	**n-gn** (Très rare.)	**gn-gn** (Très rare.)	**gn-m** Accompagne-moi.	**gn-n** Accompagne-nous.
2 *Vibrantes.*		**l-l** Souffle la bougie.	**l-r** Une poule rôtie.	**l-ill** (N'existe pas.)	**r-r** Le pêcher a des fleurs roses.	**r-l** Tire les cheveux.	**r-ill** (N'existe pas.)	**ill-ill** (N'existe pas.)	**ill-l** Sa fille l'aime bien.	**ill-r** Une bille rouge.
1 *Muette* + 1 *Laryngée.*	2 *Explosives.*	**p-b** Ton couteau coupe beaucoup.	**p-d** ... la pipe de ton père.	**p-g** La taupe gâte les récoltes...	**t-d** La botte de plumes.	**t-b** ... une patte blessée.	**t-g** ... la patte gauche.	**c-g** Le coq gaulois...	**c-b** .. à chaque bout.	**c-d** Le soc de la charrue...
	2 *Continues.*	**f-v** ... sauf vous.	**f-z** Des truffes excellentes.	**f-j** ... une étoffe jaune.	**s-z** ... de douces heures.	**s-v** ... une tasse vide.	**s-j** ... une fausse joie.	**ch-j** ... une tache jaune.	**ch-v** La mouche vole.	**ch-z** Des bouches affamées.
	1 *Explosive* + 1 *Continue.*	**p-v** ... coupe votre blé.	**p-z** Des pipes en bois.	**p-j** ... ne frappe jamais.	**t-z** Les petites écolières.	**t-v** ... coûte vingt francs.	**t-j** ... toute jeune.	**c-j** Je ne me pique jamais...	**c-v** Chaque ville a...	**c-z** Des sacs éventrés.
	1 *Continue* + 1 *Explosive.*	**f-b** ... chauffe bien.	**f-d** ... une touffe d'herbe.	**f-g** ... un bœuf gras.	**s-d** Une tasse de thé.	**s-b** Tu tousses beaucoup.	**s-g** ... une chasse gardée.	**ch-g** ... les poches garnies...	**ch-b** Cela me fâche beaucoup.	**ch-d** Les pêches de Montreuil...
1 *Muette* + 1 *Nasale.*	1 *Explosive* + 1 *Nasale.*	**p-m** La pipe me fatigue.	**p-n** La taupe n'est pas aveugle.	**p-gn** (Très rare.)	**t-n** La fête n'a pas été belle.	**t-m** J'ôte mon pardessus.	**t-gn** (Très rare).	**c-gn** (Très rare.)	**c-m** Chaque mois.	**c-n** ... attaque nos récoltes.
	1 *Continue* + 1 *Nasale.*	**f-m** ... sauf moi.	**f-n** ... sauf nous.	**f-gn** (Très rare.)	**s-n** Laisse-nous...	**s-m** Une épaisse muraille.	**s-gn** (Très rare.)	**ch-gn** (Très rare.)	**ch-m** ... hèche mon jardin.	**ch-n** La vache nous donne du lait.
1 *Muette* + 1 *Vibrante.*	1 *Explosive* + 1 *Vibrante.*	**p-l** Coupe la ficelle.	**p-r** ... une écharpe rouge.	**p-ill** (N'existe pas.)	**t-r** Cette règle...	**t-l** Jette la craie.	**t-ill** (N'existe pas.)	**c-ill** (N'existe pas.)	**c-l** On pique les insectes.	**c-r** Dans chaque rue...
	1 *Continue* + 1 *Vibrante.*	**f-l** Le soleil chauffe la terre.	**f-r** . . du bœuf rôti.	**f-ill** (N'existe pas.)	**s-r** ... une sentence ridicule.	**s-l** Baisse le gaz.	**s-ill** (N'existe pas.)	**ch-ill** (N'existe pas.)	**ch-l** Tu taches la table.	**ch-r** ... a une bouche rieuse.
1 *Laryngée* + 1 *Muette.*	2 *Explosives.*	**b-p** La neige ne tombe pas...	**b-t** Les poires tombent toutes	**b-c** Un tube coudé	**d-t** Vide tous les encriers.	**d-p** Ne vide pas la bouteille.	**d-c** Cette pommade coûte.	**g-c** Cette bague coûte...	**g-p** Une digue protège...	**g-t** Tu te fatigues trop.
	2 *Continues.*	**v-f** ... une cave fraîche.	**v-s** ... relève son pantalon.	**v-ch** ... une cave chaude.	**z-s** ... une chaise sale.	**z-f** Le gaz file.	**z-ch** La brise chasse les nuages.	**j-ch** ... un usage charmant.	**j-f** Une large fente...	**j-s** Une page si belle.
	1 *Explosive* + 1 *Continue.*	**b-f** Le tube fait un coude...	**b-s** La pluie tombe souvent...	**b-ch** ... tombe chaque fois...	**d-s** Ce malade souffre.	**d-f** Le fer se soude facilement.	**d-ch** X... boude chaque fois que...	**g-ch** .... une bague chère.	**g-f** ... un dogue fort...	**g-s** ... vogue sur l'Océan.
	1 *Continue* + 1 *Explosive.*	**v-p** ... ne se sauve pas...	**v-t** Lave-toi.	**v-c** ... une cave comme...	**z-t** ... pèse trois kg...	**z-p** ... seize pommes.	... une chaise toute cassée.	.. la page commencée.	... ne juge pas...	**j-t** ... partage ton gâteau avec...
1 *Laryngée* + 1 *Nasale.*	1 *Explosive* + 1 *Nasale.*	**b-m** Le gobe-mouche...	**b-n** Ma jambe n'est plus malade.	**b-gn** (Très rare.)	**d-n** La salade n'est pas bonne.	**d-m** Le coude me fait mal.	**d-gn** (Très rare.)	**g-gn** (Très rare.)	**g-m** Ma bague me blesse.	**g-n** Cette bagne n'est pas jolie.
	1 *Continue* + 1 *Nasale.*	**v-m** ... une cave mal garnie.	**v-n** ... doivent nous être utiles.	**v-gn** (Très rare.)	**z-n** Le gaz ne vous fatigue pas?	**z-m** Ce vase me plaît.	**z-gn** (Très rare.)	**j-gn** (Très rare.)	**j-m** ... une page mal écrite.	**j-n** La tige ne se mange pas.
1 *Laryngée* + 1 *Vibrante.*	1 *Explosive* + 1 *Vibrante.*	**b-l** ... la jambe levée pour...	**b-r** ... les jambes raides de fatigue.	**b-ill** (N'existe pas.)	**d-r** ... boude rarement.	**d-l** Vide la cuvette.	**d-ill** (N'existe pas.)	**g-ill** (N'existe pas.)	**g-l** ... fatigue les chevaux.	**g-r** La fatigue rend...
	1 *Continue* + 1 *Vibrante.*	**v-l** Lave la salade.	**v-r** ... doivent ratisser les allées.	**v-ill** (N'existe pas.)	**z-r** Tu oses revenir...	**z-l** Ne dis pas ces choses là.	**z-ill** (N'existe pas).	**j-ill** (N'existe pas.)	**j-l** Les paupières protègent les yeux.	**j-r** ... une page ravissante.
1 *Nasale* + 1 *Muette.*	1 *Nasale* + 1 *Explosive.*	**m-p** ... une dame pieuse.	**m-t** ... une dame très charitable.	**m-c** ... l'aime comme son frère.	**n-t** ... une canne toute neuve.	**n-p** La cloche sonne pour...	**n-c** ... une bonne couverture.	**gn-c** ... gagne quatre francs...	**gn-p** Je ne saigne plus.	**gn-t** Quel jour te baignes-tu?
	1 *Nasale* + 1 *Continue.*	**m-f** Cet homme fait...	**m-s** C'est comme cela.	**m-ch** Une dame charitable.	**n-s** Ta jeune sœur...	**n-f** Ton jeune frère.	**n-ch** La lune change de quartier.	**gn-ch** Je me peigne chaque matin.	**gn-f** ... s'il daigne faire...	**gn-s** Je saigne souvent...
1 *Nasale* + 1 *Laryngée.*	1 *Nasale* + 1 *Explosive*	**m-b** Je vous aime beaucoup.	**m-d** Je vous aime de tout mon cœur.	**m-g** ... une somme gagnée.	**n-d** L'horloge sonne deux fois...	**n-b** Cet arbre donne beaucoup de fruit.	**n-g** ... fait bonne garde.	**gn-g** ... peigne Gustave.	**gn-b** ... gagne beaucoup...	**gn-d** .. saigne du nez.
	1 *Nasale* + 1 *Continue.*	**m-v** ... des pommes vertes.	**m-z** ... des sommes à payer.	**m-j** Une dame jeune...	**n-z** Il a fait de bonnes affaires.	**n-v** ... une canne rolée.	**n-j** J'ai passé une bonne journée.	**gn-j** Il y a de la vigne jusqu'à...	**gn-v** Qui soigne votre grand'mère?	**gn-z** Des châtaignes excellentes.
1 *Nasale* + 1 *Vibrante.*		**m-l** Allume le gaz.	**m-r** C'est un homme riche.	**m-ill** (N'existe pas.)	**n-r** ... ne donne rien...	**n-l** ... sonne la cloche.	**n-ill** (N'existe pas.)	**gn-ill** (N'existe pas.)	**gn-l** ... soigne la vigne.	**gn-r** ... se baigne rarement.
1 *Vibrante* + 1 *Muette.*	1 *Vibrante* + 1 *Explosive.*	**l-p** La poule pond des œufs.	**l-t** ... une belle tapisserie.	**l-c** ... une belle cour.	**r-t** Pour toi.	**r-p** Il ne faut pas faire peur.	**r-c** Cher cousin.	**ill-c** ... la taille courbée.	**ill-p** ... de la paille pourrie.	**ill-t** ... la taille très fine.
	1 *Vibrante* + 1 *Continue.*	**l-f** Il fait beau.	**l-s** Il s'appelle X...	**l-ch** La poule cherche des grains.	**r-s** ... pour saluer...	**r-f** ... pour faire du feu.	**r-ch** Cours chercher...	**ill-ch** ... jeune fille charmante.	**ill-f** ... une taille fine.	**ill-s** ... une taille souple.
1 *Vibrante* + 1 *Laryngée.*	1 *Vibrante* + 1 *Explosive.*	**l-b** Il boude.	**l-d** Une boule d'ivoire.	**l-g** ... l'épaule gauche.	**r-d** Une paire de souliers.	**r-b** Un tire-bouchon.	**r-g** Pour goûter.	**ill-g** Des billes gagnées...	**ill-b** ... de la paille blanche.	**ill-d** ... jeune fille douce...
	1 *Vibrante* + 1 *Continue.*	**l-v** S'il vous plaît.	**l-z** Ils avaient.	**l-j** Il joue.	**r-z** ... deux sœurs unies...	**r-v** Cours vite.	**r-j** X... ne sort jamais.	**ill-j** Les feuilles jaunissent.	**ill-v** ... des feuilles vertes.	**ill-z** ... jeunes filles à marier.
1 *Vibrante* + 1 *Nasale.*		**l-m** Où a-t-il mal?	**l-n** Il n'a pas peur.	**l-gn** (Très rare.)	**r-n** Pour nous.	**r-m** Pour moi.	**r-gn** (Très rare.)	**ill-gn** (Très rare.)	**ill-m** Taille mon crayon.	**ill-n** ... la paille noire.

(1) *Ce tableau a été dressé d'après la classification des consonnes de Beaunis (Nouveaux éléments de physiologie humaine,* tome II, p. 958). *Pour plus de commodité, nous avons appliqué aux vibrantes la distinction que Beaunis établit entre les autres consonnes en se basant sur la* région d'articulation *à laquelle elles appartiennent, bien que la vibrante* l *ne se prête pas à cette distinction.*

M. Goguillot a déduit toutes ses remarques sur les contacts de consonnes de deux principes généraux dont voici le premier : « Les symphones (consonnes juxtaposées) ne souffrent pas d'abaissement de la mâchoire entre elles et la *première ne doit pas se détacher avant la formation de la deuxième.* »

Si on étend cette règle aux consonnes qui sont mises en présence par la liaison des mots, on obtient les résulttats suivants, quand la deuxième consonne est une vibrante :

Exemples	Prononciation
Le lac *L*éman.	Le la-*clé*-man.
Un sac *l*ourd.	Un sa-*clo*urd.
Tout est perdu sau*f* *l*'honneur,	Tout est perdu sau-*flo*-neur.

Ce n'est certainement pas ainsi qu'on prononce. Il n'y a pas, il est vrai, abaissement de la mâchoire entre les deux consonnes de chacun de ces exemples mais *la première se detache avant la formation de la deuxième.*

De plus, cette règle est inapplicable lorsque la première consonne est une continue :

Ils sont tous *c*ouchés.
Je les ai tous *ch*assés.

Il est impossible, en effet, de déplacer les organes phonateurs sans interrompre ou altérer le sifflement qui caractérise la première consonne. Il ne peut donc y avoir ici que succession pure et simple des deux éléments mis en présence.

Enfin, il est bon de remarquer que le plus souvent la consonne qui termine un mot est suivie d'un *e* muet. Or, M. Goguillot fait remarquer lui-même que cet *e* muet ne doit pas être négligé. « Pour l'articuler, dit-il, les lèvres et la langue prennent la position voulue, mais les cordes vocales ne vibrent pas, On entend un simple chuchotement résultant du passage du souffle à travers les organes ainsi disposés,

mais qui suffit à révéler la présence de l'*e*. » Nous ajouterons, en nous plaçant au point de vue de la liaison des mots, que ce chuchotement suffit pour séparer les deux consonnes qui se rencontrent et pour laisser à la première toute sa valeur :

Ce couteau ne cou*pe* pas.
Mon chien a la pa*tte* cassée.
Le calorifère ne chau*ffe* pas.
Vous avez cité une da*te* fausse.

A vrai dire, beaucoup de personnes négligent d'articuler l'*e* muet à la fin des mots, dans la conversation, surtout quand elles parlent avec une certaine rapidité. Si l'on admet cette négligence comme légitime et qu'on applique le principe posé par M. Goguillot, on arrive à conclure qu'il ne doit pas y avoir d'émission de souffle entre les deux consonnes mises en présence :

Ce couteau ne coupe pas, *se prononce :* Ce couteau ne coupas.
Mon chien a la patte cassée — Mon chien a la pa*t*cassée, etc.

Lorsque, ainsi que dans le premier exemple, les deux consonnes sont identiques, elles sont remplacées par une consonne unique, renforcée, articulée avec une occlusion prolongée de la bouche.

Nous verrons plus loin que la négligence de l'*e* muet a des conséquences bien plus graves encore, et nous dirons ce qu'il faut en penser.

« C'est une règle, lit-on dans l'ouvrage de M. Goguillot, observée en français, comme en grec, que *deux consonnes qui se suivent doivent avoir le même degré d'intensité*..... Quand, par une erreur d'orthographe, ces deux consonnes sont d'intensité différente, la première reprend, dans la prononciation, le rang qui lui convient : ainsi *obtenir*, où b, une douce, est placé à côté de *t*, une forte, se prononcera : *optenir*. »

Si à cette règle, que M. Goguillot a empruntée à MM. Bra-

chet et Dussouchet, et qui a été formulée d'abord, nous dit-il, par Dangeau (1694), puis par Régnier (1705), on ajoute, avec la nullité de l'*e* muet la règle précédente, on obtient une prononciation vraiment bizarre :

1° 1 *muette* + 1 *laryngée* (la première est remplacée par a laryngée correspondante).

Une étoffe jaune,	*se prononce :*	Une étovjaune.
Une tasse de thé	—	Une tazde thé.
Ne frappe jamais	—	Ne frabjamais.
Toute jeune	—	Toudjeune.
Tu tousses beaucoup	—	Tu touzbeaucoup.

2° 1 *laryngée* + 1 *muette* (la première est remplacée par la muette correspondante).

Les poires tombent toutes,	*se prononce :*	Les poires tomptoutes.
Ne vide pas la bouteille	—	Ne vitpas la bouteille.
Le gaz file	—	Le gasfile.
La page commencée	—	La pachcommencée.
Lave-toi	—	Laftoi.

3° 2 *consonnes similaires* (la première devient identique à la deuxième et on n'en articule qu'une seule prolongée).

Ce couteau coupe beaucoup,	*se prononce :*	Ce couteau coubeaucoup.
La boîte de plumes	—	La boîde plumes.
Une cave fraîche	—	Une cafraîche.
Une chaise sale	—	Une chaissale.
Douze sous	—	Doussous.
Cette bague coûte cher	—	Cette bacoûte cher.

Ces permutations de consonnes paraissent absurdes quand on voit les phrases écrites. Mais lorsqu'on prononce celles-ci rapidement il faut déjà une grande attention pour y distinguer la consonne muette de la laryngée. Il n'est pas rare de voir les personnes à qui on soumet le cas déclarer et soutenir qu'elles prononcent elles-mêmes, par exemple : « la boide plumes. »

Nous avons voulu savoir jusqu'à quel point ces altéra-

tions de la parole étaient légitimes et, en particulier, si la remarque de Daugeau était observée dans la déclamation. Nous nous sommes adressé à *M. Albert Lambert*, le grand artiste de l'Odéon, qui a bien voulu nous éclairer sur ces deux points (1).

« Dans une phrase aussi bien que dans un mot, nous a dit en substance M. Albert Lambert, *toute consonne se prononce avec sa valeur propre* ou ne se prononce pas du tout (dans ce cas elle est un simple signe orthographique). On ne doit pas plus dans la prononciation que dans l'écriture se permettre de remplacer une consonne par une autre. Toutes les règles formulées pour modifier la valeur des éléments du langage sont basées sur des altérations de celui-ci. On doit prononcer « o*b*tenir » et non «o*p*tenir » ; « an*g*e *t*utélaire », et non pas « an*ch*e *t*utélaire ». Gardez-vous de faire disparaître la rencontre des consonnes douces et des consonnes fortes, car elle ajoute de la variété à la langue et la rend plus harmonieuse. » Et M. Albert Lambert, avec sa superbe voix et sa diction si nette, nous montre dans une série d'exemples la charmante nuance qu'ajoute à notre belle langue la succession de consonnes d'intensité différente.

Ainsi, dans la déclamation, et, par suite, dans la lecture à haute voix, on ne doit tenir aucun compte des deux principes que nous avons cités précédemment, et qui semblent cependant justifiés en grande partie par la conversation rapide. Il s'agit maintenant de savoir si, dans la démutisation du jeune sourd, nous devons prendre pour modèle la parole lente, nette, précise de la déclamation ou bien la parole rapide, simplifiée, indécise de la conversation.

Nous n'hésitons pas à choisir la première. La dernière, bien que plus généralement employée peut-être, n'est qu'une corruption de la première, due à de mauvaises habitudes et

(1) Nous ne reproduirons ici des excellents conseils que nous a donnés M. Albert Lambert que ce qui a trait au sujet qui nous occupe. Mais nous tenons à le remercier bien vivement de l'extrême amabilité avec laquelle il a bien voulu descendre quelques instants des hautes régions de l'art dramatique, où il déploie un si magnifique talent, pour nous donner la solution des petits problèmes d'articulation que nous avons eu l'honneur de lui soumettre.

surtout à la tendance des organes phonateurs à déployer le moindre effort possible dans l'acte de la phonation. Cette tendance amènera, sans doute, nos élèves à apporter à la parole que nous leur aurons enseignée des altérations analogues à celles que nous avons signalées plus haut. Il est donc bien inutile que nous les fassions connaître nous-mêmes, et il nous paraît inadmissible d'*enseigner une parole corrompue*.

Du reste, les simplifications apportées au langage par la rapidité et le laisser-aller de la conversation présentent des dangers pour nos élèves. Elles comportent des nuances délicates, qui, si elles sont vite saisies et reproduites par l'entendant, sont d'une fixation difficile et incertaine pour le sourd.

En enseignant la parole à nos petits sourds-muets, il est bien naturel que nous nous reportions souvent à celle de l'enfant doué de tous ses sens, qui semble notre modèle tout indiqué. Mais il ne faut pas oublier que si nous devons chercher sans cesse à rendre notre « copie » le plus ressemblante possible, il est cependant des limites que cette ressemblance ne pourra franchir. L'imperfection physiologique de nos élèves les met dans un état d'infériorité qu'il n'est pas en notre pouvoir de faire disparaître. N'oublions pas, du reste, que, sans perdre sa liberté d'allure, la parole peut-être très nettement articulée même dans la conversation.

Si encore la « parole simplifiée » était plus facile à enseigner que l'autre, on pourrait peut-être hésiter à la rejeter. Mais il n'en est rien ; souvent même elle présente des difficultés qui n'existent pas dans la parole intégrale.

La pi*pe* *me* fatigue.
La fê*te* *n*'a pas été belle.
La sala*de* *n*'est pas bonne.

Une da*me* *p*ieuse.
Une canne tou*te* *n*euve.
Je vous ai*me* *b*eaucoup.

Si, comme dans la conversation rapide, on n'admet pas d'émission de souffle entre les deux consonnes de chacun de ces exemples, on obtient une sorte de consonne mixte :

la première moitié de l'occlusion de la bouche est muette ou accompagnée d'un bruit buccal, la deuxième est accompagnée d'un bruit nasal ou *vice-versa*. Ce résultat est très difficile à obtenir. Si, au contraire, on détache la première consonne, le chuchotement qui la suit sépare nettement le bruit buccal du bruit nasal, et la difficulté disparaît.

De tout ce qui précède, on peut conclure que, dans la liaison des mots, on doit se baser sur les principes suivants:

1° *Toutes les consonnes mises en présence conservent leur valeur propre ;*

2° *Leur succession doit être aussi rapide que possible, et l'oreille ne doit percevoir entre elles aucun temps d'arrêt ;*

3° *L'*e *muet final qui les sépare ne doit pas être négligé.*

Ajoutons enfin, pour terminer ces considérations déjà trop longues, qu'il est bon d'adopter un signe graphique qui, dans les phrases usuelles que nous enseignons au cours de l'étude de la parole, rappelle à l'élève les liaisons difficiles sur lesquelles nous aurons attiré son attention. Nous écrirons, par exemple :

Donne-m*oi* une plume.
Il a m*a*l à la joue.
Cette balle coûte deux sous.

Et en relisant ces phrases sur son cahier notre sourd-parlant y retrouvera — mises en relief — les deux parties importantes du mécanisme de la phrase parlée : le *débit* et la *liaison des mots*.

III. — *Point de départ, caractère et étendue de la Phraséologie.*

Après avoir indiqué les différentes étapes que l'on doit parcourir pour aller du son à la phrase parlée, nous avons essayé d'exposer le mécanisme de la phrase elle-même et les procédés qui nous paraissent le plus propres à le faire

connaître. Il nous reste à montrer le *moment* où commence cette étude, à en définir le *caractère*, à en déterminer l'*étendue*.

La Phraséologie, avons-nous dit, ne doit venir qu'après la Syllabation. L'énumération des nombreux exercices qui composent cette dernière, semblerait indiquer que l'étude de la phrase ne peut commencer que très tard.

D'un autre côté, pour former une phrase complète, il faut un verbe, un sujet, un complément : trois mots entre lesquels s'intercalent le plus souvent un article, un adjectif, une préposition, un adverbe, etc. Si nous voulions arriver du premier coup à une phrase de cette nature, il nous faudrait un nombre de sons assez élevé.

Allons-nous donc être condamné à laisser s'écouler de longs mois avant de présenter une phrase à nos élèves ? — Non ; et voici pourquoi. Ce qui nous préoccupe avant tout, dans cette première période d'enseignement, c'est le mécanisme de la parole. Or, en nous plaçant à ce point de vue spécial, nous sommes amené à considérer que, pour former une phrase, il nous faut simplement deux choses : 1° des sons ; 2° des organes phonateurs possédant une certaine agilité. Si le nombre des sons connus est peu considérable, la phrase sera courte ; si les organes phonateurs sont encore peu habiles, la phrase sera lente. Mais ce n'en sera pas moins une phrase, nous permettant de synthétiser la parole enseignée — et c'est là le but vers lequel nous tendons.

Il importe peu après cela que nos premières phrases aient un sens bizarre, difficile à saisir ou inutile à connaître. Les connaissances linguistiques que notre élève peut acquérir au cours de la démutisation ne doivent être qu'une conséquence, — très heureuse, sans doute, mais indirecte — de l'étude de la phrase parlée. On verra qu'elles sont loin cependant d'être négligeables.

Pour déterminer avec plus de précision le point de départ et le développement de l'étude de la Phraséologie, nous allons prendre des exemples : Supposons que nous enseignions les sons dans l'ordre suivant :

a, p, t, o, c, f, ou, s, l, b, v, i, d, g, eu, ch, z, m, è, u, j, r, n, an, on, é, gn, ill, in, un.

Dès que nous avons terminé la série des exercices de syllabation avec les trois premiers éléments (*a, p, t*), nous pouvons présenter les deux phrases suivantes :

papa tape
tape! papa

Cette nouvelle épreuve sert d'abord à augmenter la pureté des sons auxquels elle s'adresse, car il peut arriver qu'un détail défectueux, une exagération qui avaient jusqu'alors passés inaperçus, se révèlent ici. On peut dire à cet égard que l'étude de la phrase a pour premier résultat : *la mise au point* des sons à l'étude.

En second lieu, elle amène leur *émission spontanée*. Au cours des exercices de syllabation, nous avons mis nos élèves en état d'articuler sans hésitation un son donné, lorsqu'il est isolé, puis placé dans une syllabe, enfin dans un mot. Ce premier résultat est insuffisant : dans la phrase, l'attention étant divisée sur un plus grand nombre de difficultés, l'hésitation, les altérations reparaissent. Un nouvel ordre d'exercices est nécessaire pour amener nos élèves à émettre un son donné spontanément, dans toutes les situations qu'il est susceptible d'occuper.

Enfin, les deux phrases que nous avons citées, et qui exigent seulement la connaissance de trois sons, nous permettent de commencer l'*étude du débit et de la liaison des mots*.

On voudra bien convenir, après ces considérations, qu'on serait mal venu à leur reprocher de n'avoir pas une signification qui leur permette de servir immédiatement à l'expression des besoins de nos élèves. Elles sont courtes, faciles à prononcer, elles forment une heureuse transition entre la Syllabation et la Phraséologie véritablement usuelle que nous présenterons bientôt. Cela suffit pour nous les rendre précieuses.

Ainsi envisagée, l'étude de la phrase, on le voit, peut commencer très tôt et être conduite parallèlement à celle des éléments phonétiques. Chaque son que l'on enseigne devient une source d'où jaillit une série de phrases. Le nombre, l'étendue, l'utilité de celles-ci augmentent à mesure que l'on avance.

Au quatrième son (*o*) nous rencontrons :

*ô*te ta p**a**tte
*ô*te ta cap**o**te (1)

Au cinquième son (*c*) :

att**a**que pap**a**
pap**a** att**a**que
à P**â**ques
c**ô**te à c**ô**te (2)

Au onzième son (*v*) nous trouvons déjà un bon nombre de phrases d'une application facile et immédiate :

V*a* là-b*a*s.	Voil*à* l'*eau*.	L*a*ve-t*oi*.
V*a* là-h*a*ut.	Voil*à* l'eau s*a*le.	Lave-t*oi* la face.
V*a* au lavab*o*.	Voil*à* la cl*a*sse.	Lave-t*oi* au lavab*o*.

Enfin, vers le dix-huitième son (*è*) les phrases usuelles deviennent assez nombreuses pour que nous négligions tout à fait les autres.

A ce moment, voici comment se présente l'étude de la Phraséologie. Nous avons fait avec la voyelle *è*, par exemple, tous les exercices de syllabation indiqués précédemment. Le moment est venu de l'insérer dans quelques phrases simples que nous faisons répéter jusqu'à ce que la voyelle nouvelle y ait une pureté convenable et une spontanéité suffisante. Nous devons ici choisir des phrases exprimant un fait permanent, une vérité de tous les instants. Nous devons,

(1) Première phrase usuelle.

(2) On trouvera cette partie de notre enseignent développée dans : *Le premier Livre de Lecture du Sourd-Parlant* » (1re partie), que nous venons de publier.

de plus, les choisir simples, afin de permettre à nos élèves de concentrer leur attention sur la voyelle à l'étude :

Voilà ma casquette.	La pie a des ailes.	Le tableau est là.
Ma veste est là-haut.	J'aime les pêches.	Le lavabo est là-haut.
Le chat boit le lait.	Le sel est mauvais.	Il s'appelle Louis.

Lorsque ces premières phrases sont débités avec assez de sûreté, nous passons à l'élément phonétique qui vient après *è*. Mais, en même temps que nous faisons avec lui les exercices de syllabation convenables, nous réservons une partie de chacune de nos classes à de nouvelles applications de la voyelle *è*. Nous abordons l'enseignement maternel, nous faisons connaître l'expression des faits qui se passent sous les yeux de l'enfant.

Les phrases que nous présentons à ce moment échappent à toute préoccupation de méthode: leur forme, le moment de leur présentation dépendent uniquement des faits qu'elles expriment. Il sufit qu'elles ne contiennent que des sons dont l'enseignement est achevé.

Il a mal à la tête.	C'est beau.	Tais-toi.	Lève le gaz.
Il va à la chapelle.	C'est laid.	Mets-toi là.	Baisse le gaz.
Il a sali ses chaussettes.	C'est chaud.	Mets ta casquette.	Ça fait mal.

Il a fait six fautes.	Le couteau! s'il vous plait.
Louis a fait beaucoup de fautes.	Les ciseaux! s'il vous plait, etc.

Il est impossible d'assigner à cette partie de la démutisation des limites précises. Il est clair qu'avec des élèves intelligents, bien doués pour l'étude de la parole, on pourra donner à la Phraséologie une étendue plus grande qu'avec des élèves d'intelligence moyenne, tandis qu'avec des élèves d'intelligence faible, on devra réduire cet enseignement à des proportions très modestes.

Mais on peut établir deux criteriums qui nous permettront de juger des limites dans lesquelles nous devons nous renfermer, quelles que soient les ressources de nos élèves :

1° *On devra s'arrêter sur les phrases de la première catégorie jusqu'à ce que le son dont elles couronnent l'enseigne-*

ment y soit émis à peu près spontanément. Ce résultat sera plus vite atteint si l'on insiste sur un petit nombre d'exemples.

2° *L'enseignement maternel occupera tout le temps que, dans chaque classe, nous croirons pouvoir distraire de l'étude des sons non encore enseignés.* Mais, ici encore, il sera prudent de ne pas se laisser entraîner trop loin, de faire répéter souvent les mêmes phrases.

Dans ce premier langage, la qualité nous paraît avoir infiniment plus d'importance que la quantité. Notre première préoccupation doit être de donner à nos élèves une bonne parole ; le soin d'étendre rapidement leur connaissance de la langue, bien que très louable, est ici secondaire. Dès que nous aurons terminé l'enseignement du mécanisme, l'étude de la langue prendra le premier rang dans notre enseignement; jusque-là, il est d'une importance capitale de la laisser au second.

*****

CONCLUSIONS

I. — *Rapport entre la Syllabation et la Phraséologie*

Maintenant que nous sommes arrivé au terme de cette étude, nous nous permettrons de revenir sur un point que nous avons effleuré au début et sur lequel nous pouvons nous prononcer d'une façon plus nette et plus précise. De la division des maîtres de sourds-muets en deux camps (les uns qui préconisent les exercices de syllabation, les autres qui les remplacent par l'étude immédiate des mots et des phrases), il semblerait résulter qu'on considère ces deux exercices comme des ennemis s'excluant mutuellement. Nous espérons avoir prouvé qu'ils sont au contraire intimement liés l'un à l'autre. S'il est indispensable de présenter un à un les trois éléments de la parole (sons-syllabes-débit), en revanche, nous avons tout intérêt à les réunir dès qu'ils sont connus — pour un nombre de sons même très restreint — pour constituer la phrase parlée et pousser les élèves à faire usage de la parole acquise.

La *syllabation* ouvre la voie, ébauche l'œuvre de la démutisation, la *phraséologie* perfectionne, achève cette œuvre. Chacun de ces exercices a son rôle à remplir, rôle qui ne saurait être interverti.

Si nos lecteurs voulaient supposer pour un instant qu'ils sont les contemporains des habitués de « l'Hôtel de Rambouillet », nous leur indiquerions un petit jeu de société qui, en même temps qu'il leur rappellerait la fameuse « carte de

Tendre », rendrait sensible à leurs yeux le lien qui unit la Syllabation à la Phraséologie.

Qu'ils veuillent bien tracer une chaîne de montagnes (*Syllabation*) dont les trente sommets sont couronnés de neige. Chacun d'eux possède une source (*un son*), qui donne naissance à un cours d'eau (*série de phrases*). Le premier de ces cours d'eau, en serpentant dans la vallée qui s'étend au pied des montagnes, reçoit successivement tous les autres. De cette réunion, il résulte un fleuve, aux eaux calmes et limpides (*Phraséologie*) qui grossit peu à peu.

N'est-il pas vrai qu'il serait aussi absurde de concevoir le fleuve sans les montagnes qui l'alimentent, que de s'imaginer ces montagnes sans le fleuve qui reçoit l'eau coulant sur leurs flancs?

Et si un voyageur, en se reposant sur les bords du fleuve, exaltait leur beauté et couvrait de son dédain les cimes voisines, ne serait-on pas fondé à lui faire remarquer qu'il y a ingratitude de sa part à oublier que la beauté et la fraîcheur des rives qu'il admire sont dues aux crêtes froides et blanches qu'il méprise; que, sans l'eau qui lui est envoyée par ces dernières, le fleuve serait vide et verrait ses rives desséchées et arides?

Eh bien! ceux de nos confrères qui dédaignent les exercices de syllabation pure sont-ils bien sûrs de ne pas ressembler un peu à notre voyageur? Ne font-ils pas preuve d'une ingratitude au moins égale à la sienne? Il y a entre eux une différence importante, il est vrai : si la légèreté d'appréciation du dernier n'a aucune conséquence fâcheuse pour lui, nous n'oserions pas affirmer qu'il en soit de même pour les premiers.

II. — *Deux années sont nécessaires pour l'étude de la parole*

Pour enseigner la parole à neuf ou dix petits sourds-muets en suivant la marche que nous avons exposée, *une année est insuffisante*. Le tableau que nous avons tracé des nom-

breuses difficultés du mécanisme de la parole suffirait, à la rigueur, pour justifier cette conclusion. Les défectuosités si souvent déplorées dans la parole des sourds démutisés en un an viennent l'appuyer par surcroît. Aussi sommes-nous loin de nous étonner du courant qui semble se dessiner en ce moment en faveur de l'extension à deux années de la durée de l'enseignement de la parole (1).

Si à l'Institution de Paris la lettre des programmes n'accorde qu'une année au professeur d'articulation, l'esprit dans lequel ils sont interprétés est beaucoup plus généreux. Notre directeur, M. Javal (2), et notre censeur des études, M. Dubranle, toujours prêts à faire bon accueil à toute idée susceptible de servir au progrès de notre enseignement, laissent aux maîtres toute latitude pour reculer les limites de cette première période. Dans son cours normal d'articulation M. Dubranle ne cesse de répéter, depuis longtemps, qu'il est indispensable de faire beaucoup d'articulation au cours de la deuxième année et que peut-être même, il serait bon de réserver pour elle l'étude des sons les plus difficiles (3).

Quelques-uns ont déjà profité de la liberté qui leur est laissée et ont réparti une étude graduée et complète du mécanisme de la parole, sur deux années. Nous souhaitons vivement que cette pratique se généralise, persuadé que nos chers sourds-muets s'en trouveront bien et que la méthode orale donnera ainsi beaucoup de ce qu'elle a promis — et qu'elle n'a pas entièrement tenu jusqu'ici, il faut bien le reconnaître.

(1) Pendant que notre travail était en cours de publication dans la *Revue Internationale*, deux voix se sont élevées en faveur des deux années d'articulation : celle de M. Boyer (*Revue Internationale* de février-mars 1895) et celle de M. Duvignau (*Revue Française*).

(2) Depuis que nous avons écrit ces lignes, M. Javal a été admis à faire valoir ses droits à la retraiie, nommé Directeur honoraire de l'Institutiou nationale de Paris et remplacé, à la tête de cet établissement, par M. Debax.

(3) Le programme de l'Institution de Paris contient, pour la deuxième année, ces deux paragraphes :

a) Revision du programme de première année. Cette revision comprend... l'enseignement des sons qui ne seraient pas encore acquis.

b) Pendant toute l'année une partie de la classe sera réservée au mécanisme de l'articulation et de la lecture sur les lèvres.

A ceux qu'effraie l'idée de consacrer deux années à l'étude du mécanisme de la parole et qui considèrent que ce serait beaucoup de temps perdu pour le développement intellectuel, nous demanderons la permission de soumettre les considérations suivantes.

D'abord il n'y a pas à proprement parler augmentation du temps consacré à la démutisation, mais bien déplacement. En effet, ceux qui ne consacrent qu'une année à cette étude ne s'occupent guère que des sons et des syllabes les plus simples. Ils renvoient à plus tard l'étude de la phrase, « le perfectionnement de la prononciation, » pour parler comme les programmes de l'Institution Nationale de Paris. Nous avons montré qu'en procédant ainsi on enseignait une parole incomplète et qu'on faisait contracter de mauvaises habitudes qu'il était difficile de faire disparaître par la suite.

De plus, dans la première période de notre enseignement, nous bénificions de la malléabilité d'organes jeunes ; l'attention de nos élèves, n'étant pas encore sollicitée par des études plus attrayantes, se concentre tout entière sur le mécanisme de la parole ; le petit sourd se prête docilement aux manipulations des organes phonateurs que nos exercices entraînent et qui, sans être pénibles ni dangereuses, pourraient cependant l'ennuyer plus tard. Bien mieux, les raisons qui précèdent seraient-elles mal fondées, nous n'en aurions pas moins intérêt à reporter dans cette période toutes les difficultés d'ordre mécanique — tout simplement parce que ces difficultés s'enchaînent et que les rapprocher c'est rendre leur étude plus facile et plus courte.

Et puis il est bon de remarquer qu'au cours de la démutisation on peut aisément, avec des élèves, d'intelligence moyenne, enseigner de 500 à 600 phrases qui, lues sur les lèvres, répétées fréquemment, écrites, apprises par cœur, récitées et appliquées avec discernement dans la vie scolaire, constituent un premier langage qui est loin d'être négligeable. Dans ce petit bagage linguistique viennent se ranger successivement, à mesure que nous avançons :

a) Les noms des objets familiers aux élèves ;

b) Ceux des différentes parties de l'Institution;

c) Ceux des maîtres et des élèves ;

d) Ceux des jours de la semaine et des mois de l'année;

e) Les propositions exprimant les faits ordinaires de l'existence journalière de nos élèves ;

f) Les mots abstraits désignant les qualités et les défauts dont ils font preuve ;

g) Les propositions exprimant les phénomènes naturels ;

h) Les noms de nombres ;

i) Les propositions exprimant les jugements simples formulés par nos jeunes sourds-parlants sur les choses qui les entourent, etc.

Ajoutez qu'il est bien facile de se réserver, sur ces deux années, quelques mois pour compléter et coordonner le langage acquis. Les choses et les faits qui ont été présentés séparément sont alors rapprochés dans de petites *leçons* qui font ressortir les rapports qu'ils ont entre eux. L'utilité des objets, la raison des phénomènes, le but des actions sont soulignés. La vie scolaire est passée en revue avec ses occupations ordinaires, ses menus incidents, ses joies, ses peines. L'élève apprend, non pas seulement à connaître, mais à expliquer au moyen du langage parlé le milieu dans lequel il vit. Il est exercé à exprimer et à lier les idées qu'il a acquises jusque-là. Il commence à formuler quelques jugements, à distinguer et à noter le bien et le mal dans le petit monde dont il fait partie (1).

On peut enfin terminer cette première période par quelques exercices méthodiques de langue française portant sur le *genre* et le *nombre* (et par suite sur l'emploi de l'*article*) ; sur les *pronons personnels* les plus faciles, les *adjectifs possessifs*, etc. Ces exercices ne présentent pas beaucoup de difficulté. Ils consistent en somme à attirer l'attention des élèves, par le rapprochement d'exemples choisis avec soin,

(1) On trouvera une esquisse de cet enseignement dans la deuxième partie de notre *Premier livre de lecture du sourd-parlant.*

sur les détails de construction de la phrase qu'on leur a d'abord présentée comme un tout — absolument comme dans un arbre où ils n'ont vu qu'une chose unique, on leur fait distinguer le tronc, les racines, les branches, les feuilles, les fleurs, les fruits. Il importe cependant de s'en tenir aux éléments du discours qui sont à la portée de leurs jeunes intelligences.

En procédant ainsi on opère en somme une fusion des programmes des deux premières années de l'Institution de Paris, on modifie la distribution des matières qu'ils contiennent de façon à mettre d'un côté tout ce qui concerne le mécanisme (c'est la plus grosse part de beaucoup), et de l'autre ce qui regarde la langue.

Si en manière de conclusion nous voulions tracer le programme de cette première période de notre enseignement, voici sur quelles bases nous l'établirions :

1° *Deux années sont consacrées à l'étude du mécanisme de la parole.*

2° *Cette période d'enseignement comprend 5 parties :*

a) *Une préparation minutieuse des organes de la parole.*

b) *L'étude parallèle des sons, de la syllabation et de la phrase parlée.*

c) *L'application, dans des phrases usuelles, des éléments phonétiques enseignés.*

d) *Des leçons destinées à coordonner les connaissances acquises au cours de la démutisation.*

e) *Quelques exercices méthodiques de langue française et d'arithmétique.*

FIN

TABLE DES MATIÈRES

Préface 5

INTRODUCTION

Syllabation et phraséologie 9
Intonation. — Débit 25

SYLLABATION

Préparation de la phrase parlée 31
I. — Préparation indirecte 31
II. — Préparation directe 39

PHRASÉOLOGIE

Etude du mécanisme de la phrase parlée 44
I. — Le débit 45
II. — La liaison des mots 48
III. — Point de départ, caractère et étendue de la Phraséologie. 60

CONCLUSIONS

I. — Rapports entre la Syllabation et la Phraséologie 66
II. — Deux années sont nécessaires pour l'étude de la parole..... 67

Tours, imp. Deslis Frères, 6, rue Gambetta.